

# SISTEMA DE PRÁCTICAS DOCENTES

DEL INSTITUTO SUPERIOR  
DE FORMACIÓN DOCENTE  
SALOMÉ UREÑA (ISFODOSU)

ACADÉMICAS  
Serie Prácticas Docentes | 1 |



INSTITUTO SUPERIOR  
DE FORMACIÓN DOCENTE  
SALOMÉ UREÑA  
ISFODOSU



# SISTEMA DE PRÁCTICAS DOCENTES

---

DEL INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN  
DOCENTE SALOMÉ UREÑA (ISFODOSU)



INSTITUTO SUPERIOR  
DE FORMACIÓN DOCENTE  
SALOMÉ UREÑA  
ISFODOSU

#### **JUNTA DE DIRECTORES**

Andrés Navarro, Ministro de Educación  
Denia Burgos, Viceministra de Asuntos Técnicos Pedagógicos, Ministerio de Educación  
Remigio García, Director General de Currículo, Ministerio de Educación  
Andrés de las Mercedes, Director Ejecutivo del Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM)  
Eduardo Hidalgo, Presidente de la Asociación Dominicana de Profesores (ADP)  
Altagracia López, Ramón Flores, Manuel Cabrera, Miguel Lama, Magdalena Lizardo, Radhamés Mejía, Rafael Emilio Yunén, Ramón Morrison, José Rafael Lantigua y Juan Tomás Tavares, Miembros  
Julio Sánchez Maríñez, Rector

#### **AUTORIDADES ACADÉMICAS**

Julio Sánchez Maríñez, Rector  
Rosa Kranwinkel Aquino, Vicerrectora Académica  
Andrea Paz, Vicerrectora de Investigación y Postgrado  
Marcos Vega Gil, Vicerrector Ejecutivo, Recinto Félix Evaristo Mejía  
Mercedes Carrasco, Vicerrectora Ejecutiva, Recinto Juan Vicente Moscoso  
Franco Ventura, Vicerrector Ejecutivo, Recinto Luis Napoleón Núñez Molina  
Jorge Sención, Vicerrector Ejecutivo, Recinto Urania Montás  
Ana Julia Suriel, Vicerrectora Ejecutiva, Recinto Emilio Prud'Homme  
Cristina Rivas, Vicerrectora Ejecutiva, Recinto Eugenio María de Hostos  
Carmen Gálvez, Directora de Grado  
Angelquis Aquino, Directora de Postgrado  
Ramón Apolinar Méndez, Director de Extensión  
Luisa Acosta, Representante del Profesorado  
Antony Paniagua, Representante de los Directores Académicos  
Alliet Ortega, Directora Administrativa Financiera  
Sharon Schnabel, Directora de Desarrollo Organizacional  
Jeremías Pimentel, Representante Estudiantil

# SISTEMA DE PRÁCTICAS DOCENTES

---

DEL INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN  
DOCENTE SALOMÉ UREÑA (ISFODOSU)

Santo Domingo, junio 2018

ACADÉMICAS | Serie Prácticas Docentes | 1 |

*Sistema de Prácticas Docentes del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU)*

Coordinación editorial: Margarita Marmolejos V.

Diseño de interior y portada: Julissa Ivor Medina

Corrección: Janet Canals y Miguelina Crespo

© Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña.

Calle Caonabo esq. C/ Leonardo Da Vinci

Urbanización Renacimiento, Sector Mirador Sur

Santo Domingo, República Dominicana.

T: (809) 482.3797 [www.isfodosu.edu.do](http://www.isfodosu.edu.do)

ISBN: 978-9945-9137-0-5

Impreso en los talleres gráficos de Editora Búho,

Santo Domingo, República Dominicana, 2018.

Printed in the Dominican Republic.

Prohibida la reproducción total o parcial de esta obra sin autorización. Junio, 2018.

**Equipo a cargo de implementar el  
Sistema de Prácticas Docentes del Isfodosu**

Carmen Gálvez Mejía, M.A.  
Coordinadora general del Área de Prácticas Docentes.

María del Carmen Báez, M.A.  
Coordinadora del Área de Prácticas Docentes,  
Recinto Emilio Prud'Homme.

Martha Oritiana Serrata, M.A.  
Coordinadora del Área de Prácticas Docentes,  
Recinto Luis Napoleón Núñez Molina.

Elisa Mena, M.A.  
Coordinadora del Área de Prácticas Docentes,  
Recinto Juan Vicente Moscoso.

Gilberto Álvarez, M.A.  
Coordinador del Área de Prácticas Docentes,  
Recinto Eugenio María de Hostos.





## SUMARIO

PRÓLOGO	11
<hr/>	
ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA Y LA PASANTÍA PROFESIONAL Cheila Valera Acosta	15
<hr/>	
LA EXPERIENCIA FORMATIVA DEL <i>PRACTICUM</i> EN EL ISFODOSU Rosa Kranwinkel y Carmen Gálvez	139
<hr/>	
LA PRÁCTICA DOCENTE EN EL ISFODOSU DE LA REPÚBLICA DOMINICANA María del Carmen Báez, Martha Oritiana Serrata, Cheila Valera Acosta y Romelia Colón	161
<hr/>	
LINEAMIENTOS DEL SISTEMA DE PRÁCTICAS DOCENTES	181



## PRÓLOGO

La presente obra se compone de cuatro documentos diferentes que comparten la práctica docente en Isfodosu como un tema común, de ahí deriva el título de la publicación. En el Isfodosu asumimos la definición de práctica docente del Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología (MESCyT), que se refiere a las «actividades en aulas reales de clases de centros educativos del país, a los fines de que los estudiantes de programas de formación docente puedan familiarizarse con grupos de estudiantes según la modalidad del programa, adquirir conocimientos y experiencias que les permitan retroalimentar e interrelacionar con el resto de asignaturas del programa de estudio». (*Normativa para la formación docente de calidad en la República Dominicana*, 2015, p. 12).

El primer documento, cuya autora principal es Cheila Valera, lleva como título «Análisis de la práctica y la pasantía profesional del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU)». La investigación se llevó a cabo por solicitud de nuestro Instituto con el objetivo de fortalecer una experiencia institucional que consideramos exitosa; fue concluida en el año 2015.

Entendemos la práctica docente como el eje central de nuestra labor formativa ya que produce efectos positivos en nuestros egresados, quienes se insertan más fácilmente en el sistema escolar dominicano y consolidan reflexivamente su formación teórica afrontando situaciones reales. Con la publicación de este estudio, queremos compartir nuestros logros y desafíos con otras instituciones dominicanas que se ocupan de formar al profesorado nacional.

El segundo documento fue presentado en el XIII Symposium Internacional POIO 2015 (Pontevedra, España) sobre el *Practicum* y las Prácticas Externas. En esta ocasión, el Instituto compartió con una audiencia internacional un análisis narrativo de las experiencias vividas en la práctica docente (*Practicum*) por algunos de sus estudiantes. Se puso de relieve el carácter personal de la experiencia. Las narrativas reflejaron un aumento en la propia confianza, que se tradujo en mayor seguridad en el desempeño dentro del aula y en una mejor aptitud para manejar diversas situaciones en los centros educativos anfitriones, es decir, en los centros donde se lleva a cabo la práctica docente.

El tercer documento se presentó en el XIV Symposium Internacional POIO 2017 (Pontevedra, España) y abordó el tema «Recursos para un *Practicum* de calidad». El Instituto animó un «simposio auto-organizado» en que presentó cuatro comunicaciones sobre diversos aspectos de la práctica docente. En la primera, se compartieron los resultados de las experiencias más significativas de la práctica docente del Isfodosu. En la segunda, se presentaron las estrategias que sigue el Isfodosu para desarrollar la relación con los centros educativos anfitriones hasta convertirlos en aliados. La tercera, expuso la opinión de los estudiantes de práctica a través de sus propias voces; y la cuarta, describió y sistematizó los resultados de un proceso de acompañamiento pedagógico a los estudiantes de práctica en la comunidad Hato Viejo de la provincia Elías Piña.

El documento final incluye los «Lineamientos del Sistema de Prácticas Docentes», que destaca la fundamentación teórica, el

## Presentación

marco normativo y la organización del sistema seguido en la práctica docente del Isfodosu.

Este libro está destinado, en primer término, a nuestra propia comunidad académica; pero deseamos llegar a otras instituciones dominicanas de educación superior dedicadas a la formación docente, porque creemos que la recuperación de la práctica docente en los planes de estudio de educación contribuirá significativamente a la mejora de la calidad de la oferta de formación docente en nuestro país. En ese sentido, nos complace compartir una experiencia significativa del Isfodosu de la cual nos sentimos orgullosos.

Rosa Kranwinkel,  
Vicerrectora Académica



# **ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA Y LA PASANTÍA PROFESIONAL**

del Instituto Superior de Formación  
Docente Salomé Ureña (ISFODOSU)

**Cheila Valera Acosta**  
Investigadora principal

Presentado en mayo de 2015

Investigadoras Asociadas:

Alexandra Santelises

Emelinda Padilla

Piedad Castillo

Patricia Solano

Responsable del diseño del marco muestral  
y del procesamiento de datos:

Guillermo Milán

Asistencia:

Clara Díaz

Mireya Acosta



## Introducción

El Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU), en el marco de su misión relacionada con «la formación de profesionales de la educación, la búsqueda de soluciones a los problemas educativos, la generación de conocimiento y la protección de los principios de la sociedad y de la ciudadanía» ha desarrollado una experiencia formativa que lo diferencia de los otros programas nacionales orientados a la formación inicial docente.

Los diferenciadores identificados en el diagnóstico estratégico desarrollado «están relacionados con lo pedagógico y didáctico, la planta profesoral, los apoyos económicos dados a los estudiantes, el desempeño de los egresados, la atención a problemáticas educativas de la agenda nacional, el nivel de respuesta a la Secretaría de Estado de Educación y la extensión de su misión a nivel regional en donde los recintos cuentan con un arraigo y reconocimiento». (Plan Estratégico 2014-2019, p.06).

Dada la necesidad del Instituto de visibilizar y sistematizar las fortalezas y retos de cada uno de estos diferenciadores para continuar su crecimiento institucional y avanzar en la calidad e impacto de sus programas, en esta oportunidad se presenta un análisis sobre el eje de práctica y pasantía profesional, que es considerado un factor clave que articula todos los componentes de la oferta

formativa del Isfodosu y está asociado además, con el desarrollo de competencias indispensables para el buen desempeño de sus egresados y egresadas en el sistema educativo dominicano.

Este documento presenta un análisis sobre la calidad técnica del eje de práctica y pasantía en los aspectos relacionados a su diseño, así como su operación general en los diversos recintos que ha sido realizado por un equipo de especialistas e investigadoras externas al Instituto. Partiendo del enfoque de evaluación comprensiva y orientado a la toma de decisiones, este análisis consideró las perspectivas, experiencias y aprendizajes de los actores involucrados; especialmente recolectó y contrastó la opinión de estudiantes, profesores, tutores, maestros anfitriones, coordinadores académicos y vicerrectores de los seis recintos, utilizando una variedad de técnicas de investigación social.

Este informe incluye los capítulos relacionados con el marco conceptual utilizado de referencia y la descripción de la metodología de investigación; luego presenta los resultados sobre el diseño, el funcionamiento, los vínculos entre los actores y un capítulo sobre la experiencia formativa desde la perspectiva de los estudiantes. Al final se incluyen las conclusiones, las recomendaciones y las referencias bibliográficas utilizadas.

Esperamos que los resultados de este trabajo puedan ser discutidos y enriquecidos por los actores del Isfodosu y que puedan servir a los objetivos institucionales propuestos en su plan estratégico actual, así como a la mejora de la calidad de la formación docente de la República Dominicana.

## 1. | Marco conceptual

### 1.1 Breve panorama de la formación inicial docente

En América Latina y el Caribe la situación general de la formación inicial docente, según la UNESCO, presenta aspectos críticos relacionados con el bajo nivel de formación con el que se ingresa a la carrera de educación, la débil calidad de los programas y los procesos de formación, las limitaciones en la preparación de los formadores, formación universalista y poco diferenciada para atender a los grupos sociales desfavorecidos, la tensión entre las lógicas escolarizantes y las lógicas academicistas, así como una insuficiente regulación de las instituciones y de los programas de formación docente. (UNESCO, 2013).

Las políticas de formación docente impulsadas en la región no han tenido mejores resultados, dado que parten de condiciones desfavorables como las débiles competencias en matemáticas, lengua española y cultura general de los egresados de la educación secundaria, así como de la desvalorización o débil prestigio de la profesión docente. La docencia como profesión continúa siendo en América Latina y el Caribe una vía de movilidad social y empleo seguro para la población joven que proviene de familias pobres, y las iniciativas para mejorar el desempeño académico de esta población no han sido suficientes ni eficaces en la región. (UNESCO, 2013).

En el estudio «Profesores Excelentes» del Banco Mundial (2015), se confirma que el perfil regional de los estudiantes que ingresan a las universidades para estudiar carreras relacionadas con la educación, provienen de los sectores socioeconómicos de más bajos ingresos, tienen más probabilidades de ser los primeros en sus familias de obtener un título universitario, además de que han tenido pocas oportunidades de relacionarse con otras profesiones lo cual limita sus expectativas. (Bruns y Luque, 2015).

Según esta investigación «los programas centrados en el trabajo que los profesores enfrentarán realmente en las aulas dan como resultado profesores más eficaces en el primer año y un mayor aprendizaje entre sus alumnos» por lo que recomiendan a los países aumentar los requisitos mínimos de horas de prácticas en aula durante el proceso de formación inicial en los programas de formación docente. (Bruns y Luque, 2015).

Otros problemas identificados en la formación inicial docente son los siguientes: la forma burocratizada de organizar este servicio, la poca articulación entre la teoría y la práctica, la excesiva fragmentación del conocimiento, la limitada vinculación con las escuelas, el débil desarrollo de competencias y actitudes pertinentes para la práctica profesional, la escasa formación en valores ciudadanos, en lenguas extranjeras y en el uso pedagógico de las tecnologías de la información y la comunicación, así como la poca alineación o correspondencia con las políticas curriculares vigentes en los niveles primario y secundario. (Vaillant y Marcelo, 2012).

Las propuestas más consensuadas para mejorar la calidad de la formación docente en América Latina y el Caribe se orientan a atraer a estudiantes con mejores condiciones para un desempeño profesional, elevar las tasas de retención e impedir la deserción estudiantil de los programas formativos, elevar la calidad de los programas que se ofertan, fortalecer la formación continua, promover una carrera docente que enfatice en el desarrollo profesional, remuneraciones adecuadas, condiciones laborales dignas y sistemas de evaluación de desempeño basados en estándares consensuados. (UNESCO, 2013).

Entre los desafíos pendientes de la formación docente a nivel regional, se han identificado la ampliación de los sistemas de acreditación de las instituciones y sus programas de formación inicial y continua, la mejor articulación entre el currículo de formación desarrollado en los institutos y el currículo desarrollado en los centros educativos del nivel primario y secundario, así como el

fortalecimiento de la regulación de la oferta de las instituciones públicas y privadas. (Ávalos, 2011).

Otros retos importantes y complejos que debe enfrentar la formación docente se refieren a cómo cambiar el imaginario colectivo de esta profesión y su desempeño, para que pueda responder de forma pertinente y responsable a las demandas educativas de una población cada vez mayor y diversa de niños, niñas, jóvenes y personas adultas que viven en condiciones de pobreza y exclusión en América Latina y el Caribe.

La situación regional presentada guarda mucha similitud con la de República Dominicana, aunque destacan algunos elementos diferenciales que afectan el desempeño de la carrera docente, los cuales han sido recientemente identificados por el Ministerio de Educación, tal como se aprecia en las siguientes citas:

«La ausencia de políticas integrales para la mejora de la carrera docente; déficit en la formación de los que ingresan a la carrera docente; niveles deficientes en la exigencia de los requisitos de admisión de las instituciones formadoras para el ingreso a la carrera; promociones políticas clientelistas, en muchos casos por la politización en los centros educativos». (MINERD, 2014, p.43).

«También se pueden incluir: falta de generalización de los concursos (se aplicaba hasta hace poco solo en el Nivel Básico); ausencia de proyectos pilotos de inserción docente; condiciones laborales poco estimulantes para el desempeño docente; necesidad de estímulos y fortalecimiento para los programas de habilitación docente; cultura general de no responsabilidad por los resultados; incumplimiento de la evaluación del desempeño en todos los tramos de la carrera docente, necesidad de redefinir estos tramos con nuevos criterios y ausencia de mecanismos para la acreditación de la carrera docente». (MINERD, 2014, p.43).

En la República Dominicana, entre los años 2012 y 2014, la inversión pública en formación docente tuvo un incremento del (59%), pasando de RD\$1,383,432,220.00 millones de pesos

a RD\$2,203,598,540.00 millones en el 2014, como resultado del aumento general de la inversión en la educación pública (4% del PIB). Según el MINERD, del 2012 al 2015 el incremento porcentual del salario docente fue de 52%, siendo este el mayor aumento salarial desde la década del noventa. (MINERD, 2014).

Coherente con esta importante inversión y a los acuerdos políticos concertados en el marco del Pacto Nacional por la Reforma de la Educación (2014-2030), se ha diseñado un conjunto de políticas docentes de nueva generación para incrementar las exigencias de ingreso a los programas formativos, ampliar los concursos de oposición docente para todos los niveles educativos y la aprobación de Estándares Profesionales y del Desempeño Docente. Además se ha elaborado una propuesta para el nuevo Sistema de Carrera Docente y se ha iniciado un proyecto piloto de formación continua basada en los centros educativos de dos regionales educativas. Un tema pendiente donde no se reportan actualmente avances significativos, según el IDEC, es en la aprobación del sistema de acreditación de programas e instituciones de educación superior. (IDEC, 2014).

Específicamente en República Dominicana, según el Informe de Seguimiento PREAL 2015, «En materia de formación inicial es imperativo que los programas y ofertas educativas estén alineados con los contenidos y prácticas pedagógicas del nuevo currículo, los lineamientos derivados de los estándares profesionales y del desempeño docente recientemente aprobados». (Diálogo Interamericano/Educa, 2015, p.31).

Además este informe recomienda que es «fundamental que estos programas incluyan la práctica docente como un eje fundamental del proceso formativo, para lo cual deberá cambiar en contenido, metodología, tiempo asignado y calidad». (Diálogo Interamericano/Educa, 2015, p.31).

Otra recomendación importante de este informe es que sugiere priorizar la especialización y/o formación inicial docente en los

niveles de la primera infancia (0-5 años) y en secundaria, dada la limitada cobertura actual en la República Dominicana.

## 1.2 Cuestiones curriculares

En la revisión de la literatura realizada se destaca la preocupación generalizada a nivel internacional por la baja calidad de las propuestas formativas actuales y la búsqueda de opciones de políticas públicas, enfoques y estrategias innovadoras. Algunos de los problemas curriculares identificados recientemente en la región por la UNESCO (2013) son los siguientes:

- Discontinuidad en el tiempo de las políticas de formación docente, especialmente la coexistencia de varios planes de estudio en una misma institución formadora.
- Dificultad en concretar la articulación entre la formación teórica y la práctica y el escaso énfasis en aspectos metodológicos de la enseñanza.
- Sobrecarga de cursos en los planes de estudios, que interfieren con el aprendizaje de aspectos centrales.
- Debilidad en las propuestas de enfoques interculturales e inclusivos así como de formación en competencias, para desarrollar un pensamiento crítico y creativo que sea pertinente al contexto y a las poblaciones de bajos niveles socioculturales.
- Bajos niveles de conocimientos disciplinarios y debilidades en la formación pedagógica.
- Tensiones entre las lógicas escolarizantes y las académicas en la implementación de los programas formativos, donde se tensionan, por un lado, todo el énfasis puesto por los docentes y administradores en el cumplimiento de reglas, formas, uniformidad y en el trato infantil similar al nivel educativo primario y, por otro lado, se intenta diferenciar la oferta de educación superior que se desarrolla.

- La mayor demanda de profesores para expandir la oferta de educación primaria y secundaria del sistema educativo conlleva preocupaciones sobre las opciones más eficientes y efectivas de formar a docentes, en los tiempos requeridos por los planificadores educativos.

Otros problemas indicados se relacionan con la forma como se gestionan las instituciones formadoras de docentes, en las que se reproduce internamente la endogamia que las hace autosatisfacer sus propias necesidades con el propio personal que egresa de ellas, dificultando su relación con el contexto y produciendo una especie de aislamiento en su propia lógica de trabajo.

### 1.3 Desafíos relacionados con el *Practicum*

Considerando el panorama anterior y las críticas que se han difundido sobre la frecuente desvinculación entre la teoría y la práctica en las propuestas de formación docente, en las últimas dos décadas se han incrementado a nivel mundial las iniciativas institucionales por fortalecer una perspectiva curricular de formación más integrada que enfatice en un abordaje diferente del conocimiento y del aprendizaje. (Korthagen y otros, 2006).

La visión de integralidad plasmada en los planes de estudio se concretiza en el diseño y operación de una propuesta articulada y fundamentada que propicia aprendizajes significativos para cada estudiante.

Zabalza establece una diferenciación entre el concepto de prácticas y el de *Practicum* ya que sostiene que el concepto de prácticas se basa en una visión atomizada de la formación donde las materias son la unidad de referencia y donde cada componente funciona de forma independiente y el *Practicum* alude a una perspectiva integrada del currículo, los estudiantes y el profesorado, donde el eje es el perfil profesional y el plan de estudio. (Zabalza, 2011).



En términos curriculares, Urrutia plantea que las prácticas son el eje central y articulador de los conocimientos de la especialidad y los pedagógicos a partir de la vinculación gradual de los estudiantes con los centros educativos. Sostiene que la finalidad de las prácticas es «facilitar la construcción de un conocimiento pedagógico personal encaminado a la toma de decisiones, resolución de problemas e identificación de situaciones críticas». (Urrutia, 2011).

Pensar que la finalidad de las prácticas en los centros educativos es aplicar las teorías discutidas en los cursos universitarios, es una visión tradicional llamada «aplicacionista» que ha sido criticada porque se fundamenta en una concepción del conocimiento y del aprendizaje no constructivista y acrítica, que descarta o desvaloriza el aprendizaje experiencial o el que se produce a través de reflexionar la acción realizada, de la profundización teórica de las experiencias y su contraste con otras fuentes.

Para Urrutia, las prácticas permiten que los estudiantes desarrollen un conocimiento pedagógico que solo se desarrolla en el ejercicio de la profesión, así como un pensamiento complejo conectando sus distintos saberes y desplegando habilidades de comunicación en un contexto real. (Urrutia, 2011).

Además, Korthagen ha sostenido que en la formación docente no es recomendable subestimar la importancia del aprendizaje emocional que se realiza a través de las prácticas, ya que varios estudios han demostrado que los profesores principiantes experimentan problemas de frustración, rabia, confusión y pérdida de certezas que es necesario considerar, acompañar y reflexionar como parte de los procesos formativos. (Korthagen y otros, 2006)

La relevancia y calidad del *Practicum* se fundamenta en los aprendizajes que propicia, si sus escenarios estimulan aprendizajes profundos, pertinentes y adaptados a la situación, si está vinculado a la investigación, si se realiza a través de formatos colaborativos e implica la resolución creativa de problemas. (Korthagen, Loughran y Russel, 2006).

Para Zabalza (2011) la falta de explicitación conceptual sobre los modelos de aprendizaje que fundamentan el *Practicum* explicaría la heterogeneidad, dispersión y falta de eficacia de muchos de los *Practicum* vigentes en la actualidad.

Los modelos teóricos que destacan en la literatura revisada sobre el *Practicum*, se relacionan con el aprendizaje experiencial revisitado por varios autores como Kolb y Korthagen, el aprendizaje situado de Lave y Wenger y el modelo de resolución de problemas.

El concepto de aprendizaje experiencial desarrollado originalmente por Dewey, Lewin y Piaget, y luego por Kolb, otorga un papel central a la experiencia en el proceso de aprendizaje, ya que es durante este proceso que se crea conocimiento a través de la transformación objetiva y subjetiva de la experiencia.

Para que esta transformación de la experiencia en conocimiento pueda suceder es necesario un dispositivo formativo clave que es la reflexión. La reflexión desde esta visión no es solo narrar la experiencia sino decodificarla, referenciarla, valorarla e integrarla en nuestros esquemas cognitivos. Es por esto que el modelo de aprendizaje de Kolb conjuga el valor de la actividad directa y el valor de la reflexión.

El dispositivo de la reflexión es clave para que el conocimiento tácito o implícito ya aprendido por los estudiantes en las experiencias vividas pueda aflorar y dialogar con los otros saberes a los que se exponen dentro y fuera de las aulas de las instituciones formadoras. Este diálogo, cuando es honesto y profundo, produce nuevos esquemas cognitivos, socioemocionales y conductuales.

Este proceso requiere un cambio en la visión tradicional que concibe el conocimiento como un objeto creado por otros, a pensarlo como un objeto a crear por las personas involucradas en la formación, desde un proceso de reinención y discusión crítica de diversos tipos de saberes.

Para Korthagen y otros (2006), las ventajas de cambiar esta visión tradicional y de apostar por los procesos de producción de

conocimientos desde las personas y contextos específicos son que crean un vínculo directo y significativo en las personas, desarrollan una competencia que será muy útil en toda su carrera profesional, además de que en su ejercicio profesional podrán estar preparados para diferentes abordajes teóricos.

Cuando los mecanismos institucionales existen pero no producen las condiciones adecuadas para que la reflexión produzca nuevos esquemas de actuación, las teorías aprendidas en los centros académicos se utilizarán solo como un discurso público o de declaración, pero para el uso cotidiano en las aulas tanto profesores como estudiantes continuarán utilizando su conocimiento tácito. (Pérez Gómez, 2010).

El enfoque realista que propone Korthagen para trabajar la interrelación entre teoría y práctica, distanciándose de los enfoques positivistas y de la racionalidad técnica, sugiere integrar en la formación, oportunidades para que los estudiantes de la carrera de educación puedan trabajar sobre la base de situaciones reales (no simuladas) que puedan contar con acompañamiento adecuado y reflexionar profundamente con sus pares y profesores.

Estos planteamientos coinciden con los de Perrenoud (2004) al plantear que el paradigma integrador y abierto del practicante reflexivo de la profesión docente, considera la práctica reflexiva como eje articulador de la formación. Este eje sirve como conector de toda la trayectoria formativa. La asunción de este enfoque tiene implicaciones en la forma de estructurar y operar el plan de estudio, ya que se contraponen a un currículum académico sobrecargado de asignaturas y con poco espacio y tiempo para la resolución de problemas y el aprendizaje práctico de la reflexión profesional.

Siguiendo este autor, el análisis colectivo de la reflexión sobre la práctica constituye una instancia clave de la profesionalidad docente. El saber analizar es una condición necesaria pero no suficiente de la práctica reflexiva, que exige una postura, una identidad y un *habitus* específicos, así como el análisis en un nivel operativo.

Esta práctica reflexiva, colectiva además, construye comunidades educativas con una cultura innovadora, definida esta como «un conjunto de actitudes, necesidades y expectativas conocidas y compartidas por toda la comunidad escolar que hace que el centro tenga una actitud positiva hacia los procesos de cambio y se encuentre personalmente comprometido con la mejora del proceso formativo y sus resultados». (Robalinos y Korner, 2006).

El enfoque de «*situated learning*» o «aprendizaje situado» aporta una herramienta analítica que conjuga dimensiones de desarrollo personal, práctica activa, experiencias y vivencias, así como sentido de pertenencia y participación que conllevan más que una ejecución directa de una actividad, una dimensión comunitaria y cultural.

Para Niemeyer, el aprendizaje situado puede distanciar a las instituciones y sus prácticas del enfoque centrado en el déficit, el cual ha vertebrado el pensamiento pedagógico y las lógicas institucionales al considerar a los propios estudiantes como responsables de su situación problemática y no favorecer su integración desarrollando sus competencias individuales y grupales, su participación y su sentido de pertenencia a una comunidad de aprendizaje. (Niemeyer, 2006).

En las comunidades de aprendizaje centradas en la práctica «no solo la adquisición de las competencias especializadas es necesaria sino la adquisición de las prácticas culturales y la construcción de la identidad adecuada como componente del grupo». (Niemeyer, 2006).

Niemeyer, plantea que el aprendizaje situado «puede considerarse un modelo analítico para el diseño de contextos de aprendizaje, para su desarrollo institucional y para la política educativa ya que amplía la perspectiva de los individuos mediante la cooperación interprofesional y el trabajo pedagógico de todo el equipo». (Niemeyer, 2006).

Para el aprendizaje situado es necesario que las instituciones creen condiciones para fomentar la apertura, la flexibilidad y la

participación de su comunidad en las decisiones, ya que esto resulta en una mayor motivación para trabajar y aprender.

El habituarse al trabajo colegiado o en comunidades de aprendizajes, como medio de aprendizaje eficaz e innovación continua, logrará que los maestros y maestras desde su formación inicial rompan con la tradición de soledad y trabajo individual que ha caracterizado a la profesión docente.

En base a los estudios en varias universidades del mundo, Korthagen, Loughran y Russell (2006) proponen que para apoyar el aprendizaje y las demandas de la formación inicial, se debe mantener una cooperación cercana entre tres perspectivas simultáneamente: a) la perspectiva individual del estudiante que aprende a enseñar, b) la perspectiva del maestro o maestra en una escuela, y c) la del profesor o profesora en el espacio universitario.

Para que esta alianza pueda ser aprovechada en todo su potencial mediante un diálogo permanente entre estudiantes de magisterio, maestros de aula y profesores universitarios, estos autores recomiendan no subestimar las implicaciones que conlleva este dispositivo formativo ya que un modelo constructivista se fundamenta en la implicación de las personas en su propia construcción de conocimientos. Además de que deben ser valoradas y acreditadas las inquietudes y reflexiones de todas las partes involucradas, especialmente de los estudiantes.

Para estos autores esta cooperación triangular ha sido tomada en serio en los programas de formación docente solo recientemente, y puede ser la causa de que muchos de los problemas de calidad que ha mostrado la formación inicial no sean abordados.

Este vínculo tripartito es llamado también el tercer espacio, ya que reúne al «tutor del centro docente, al tutor de la universidad y al futuro docente de forma menos jerárquica en donde se pueden crear oportunidades para la formación de futuros docentes en las que se puede reflexionar “en” y “sobre” la práctica». (Cid, Pérez y Sarmiento, 2011).

## 1.4 La función de la tutoría y sus beneficios

En la literatura académica y especialmente educativa, la palabra tutor ha descrito una diversidad de relaciones que se han asemejado a entrenador, mentor, supervisor, acompañante, entre otros.

A partir de una amplia investigación internacional sobre los beneficios de la tutoría para tutores y tutorandos, así como de sus condiciones para que esta sea eficaz, Cid y otros (2011), concluyen que las tutorías aportan beneficios para los tutores relacionadas con el desarrollo profesional, el aprendizaje sobre nuevas ideas y perspectivas, mejora en la comunicación y satisfacción por su desempeño. A los futuros docentes la tutoría les ayuda a reducir sentimientos de aislamiento, a incrementar la confianza personal y la autoestima; aporta desarrollo profesional, mejora la autorreflexión, la evaluación personal y desarrolla la capacidad de resolver problemas. (Cid, Pérez y Sarmiento, 2011).

Además, estos autores detallan cómo en todos los estudios revisados se remarca la utilidad del apoyo emocional y psicológico a los futuros docentes para desarrollar las competencias emocionales necesarias para el trabajo docente, así como la importancia de la tutoría para socializarse en las normas y expectativas de la profesión y de los centros educativos específicos. (Cid, Pérez y Sarmiento, 2011).

Las condiciones que apoyan la eficacia del trabajo de tutoría, según los resultados de las investigaciones revisadas, son: la delimitación de las funciones del tutor o tutora, la selección de tutores y la asignación adecuada de tutorandos, la formación específica del tutor, las estrategias de atención a las necesidades del tutorando y su apoyo a reflexionar su práctica. (Cid, Pérez y Sarmiento, 2011).

En conclusión, tal como se ha visto en este capítulo, es importante considerar el contexto actual de la formación inicial docente y la producción internacional apuntada sobre el *Practicum* para enriquecer el análisis de las reformas institucionales y curriculares pendientes en la República Dominicana sobre formación inicial

docente y además para mejorar el diseño, la fundamentación y la operación del *Practicum*, específicamente en el Instituto.

## 2. | Aspectos metodológicos

### 2.1 Enfoque del estudio

El análisis realizado sobre la práctica y la pasantía profesional desarrollada por el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU) se inscribe en el marco del enfoque de evaluación de programas educativos para los fines de la toma de decisiones, de forma que los resultados del estudio puedan ser utilizados para mejorar el diseño y la operación del programa.

Según Nirenberg, Brawerman y Ruiz (2003), en los escenarios actuales de alta incertidumbre y de rápida velocidad de los cambios, cobran importancia las evaluaciones realizadas durante la ejecución de un programa, ya que permiten tomar decisiones oportunas y fundamentadas para redireccionar o reprogramar las acciones, así como para realizar programaciones operativas apropiadas.

La evaluación de iniciativas o programas educativos, de acuerdo a Muraskin (1993), puede plantearse diferentes objetivos dependiendo del propósito para la cual surgió. En este caso, el estudio realizado fue una evaluación de procesos que describe y estima las actividades realizadas y los logros alcanzados hasta el momento. Para McNamara (1998) la Evaluación Basada en Procesos (*Process-Based*) contribuye a entender cómo los programas realmente funcionan e identifican sus fortalezas y debilidades.

Dado el contexto institucional en el que se inscribe esta iniciativa, el estudio se planteó desde una perspectiva comprensiva ya que se estructuró sobre los intereses y preocupaciones de los actores involucrados en el tema de las prácticas y las pasantías del Instituto. (Stake, 2006).

## 2.2 Objetivo general

El objetivo general de la evaluación fue establecer la calidad técnica del Sistema de Prácticas y Pasantía en los aspectos relacionados a su diseño y aplicación en los diversos recintos del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, considerando las perspectivas y experiencias de los actores involucrados.

## 2.3 Objetivos específicos

- a) Analizar los niveles de coherencia conceptual de la propuesta que fundamenta el Sistema de Prácticas y Pasantía del Instituto (versión revisada en agosto 2014).
- b) Identificar las diversas formas de implementación del Sistema de Prácticas y Pasantía desarrolladas en los recintos del Instituto.
- c) Elaborar un análisis global y comparado sobre el diseño y la operación del Sistema de Prácticas y Pasantía del Instituto, considerando las perspectivas y experiencias de los actores implicados así como el análisis de la documentación suministrada.

## 2.4 Tipo de estudio

Dada las características del programa a evaluar y los objetivos presentados anteriormente, se utilizó una combinación de métodos y técnicas de investigación cuantitativa y cualitativa que pudieran complementarlo, tal como se indica en la siguiente cita:

«Esta combinación permite la consecución de objetivos múltiples atendiendo tanto a los procesos como a los resultados del programa, enriquece los hallazgos evaluativos profundizando en los motivos de las asociaciones que pueden encontrarse



entre variables cuantitativas y sugiriendo hipótesis para explicar la variabilidad entre individuos o grupos, permite abordar la cuestión de las creencias, motivaciones o actitudes de la población, difíciles de ser reflejadas cuantitativamente, dando vida a los datos. También facilita la triangulación y acrecienta la comunicabilidad de los resultados». (Nirenberg, O.; Brawerman, J. y Ruíz, V., 2003:87).

Integrar distintos métodos en un mismo diseño de evaluación es frecuentemente utilizado en la investigación en ciencias sociales y humanas, dado que se puede captar mejor la diversidad y complejidad de un fenómeno social objeto de estudio; puede además reforzar la validez de los resultados obtenidos. (Vasilachis, 2009). Tal como lo describe la autora en la siguiente cita:

«...consideramos que el mejor método es el que más se adecúa a la pregunta de investigación, y que la aceptación de la coexistencia de paradigmas en las ciencias sociales no puede sino conducir a la admisión de la copresencia de diferentes metodologías cuyo empleo puede permitir a las investigadoras y a los investigadores realizar indagaciones preñadas de igual validez, aunque deba ser evaluada con disímiles criterios». (Vasilachis y otros, 2009, p.20).

Para complementar el tratamiento cuantitativo en esta evaluación, se utilizó un enfoque de investigación cualitativa basada en los aportes de Lincoln y Guba (1985), que considera a la evaluación como un proceso de recogida de datos que no es posible separar de la valoración e interpretación basada en el consenso de las personas involucradas. En este enfoque, el evaluador o evaluadora utiliza métodos naturalistas y trabaja en equipo con todo el grupo implicado para establecer temas emergentes, reflexiones e interpretaciones de los datos según sus puntos de vista.

Para Pérez (2007), la investigación cualitativa trata de entender la realidad social como la perciben las personas, se interesa por la comprensión personal, los motivos, los valores y las circunstancias que subyacen en las acciones humanas. El enfoque cualitativo ayuda a situar el contexto en el que ocurre el acontecimiento y permite registrar las situaciones, marcos de referencia y aquellos eventos sin desgajarlos de la realidad en la que tienen lugar.

En el marco del enfoque cualitativo, se utilizó además, el análisis de narrativas sobre los relatos de vida realizados por una muestra de estudiantes del Isfodosu, siguiendo a Riessman (2008) desde una perspectiva de análisis temático, que enfatiza en el contenido y significado de los relatos y su relación con los recursos lingüísticos y culturales utilizados por los estudiantes en el marco de su contexto social.

## 2.5 Técnicas de investigación utilizadas

A continuación se presentan las técnicas cuantitativas y cualitativas que se utilizaron en esta evaluación.

### 2.5.1 Análisis documental

En coherencia con los objetivos de esta investigación, se realizó un análisis documental para analizar los documentos suministrados por los distintos actores del Instituto, especialmente sobre el plan estratégico y los diversos documentos sobre las prácticas y las pasantías, producidos por el Instituto recientemente. Además se desarrolló una revisión de la producción teórica actual sobre el tema, que ha sido utilizada como un referente para el análisis de los datos en este estudio.

### 2.5.2 Entrevista semiestructurada

La entrevista es una técnica de investigación cualitativa que consiste en un diálogo guiado por unos temas principales, donde los

actores sociales profundizan sobre sus experiencias, conocimientos y perspectivas sobre los procesos vividos y en marcha. La visión interna de los protagonistas facilita la interpretación de los comportamientos exteriorizados, además proporciona informaciones no observables directamente, sobre sentimientos, intenciones, pensamientos, emociones, etc. (Buendía, Colas y Hernández, 1998).

Las entrevistas semiestructuradas se realizaron en los seis recintos del Instituto a todos los vicerrectores y al equipo de coordinación de prácticas y pasantías para profundizar en las experiencias y reflexiones que tenían sobre esta área. En total se realizaron doce entrevistas semiestructuradas a estos actores.

Además, partiendo de un muestreo intencional de doce estudiantes, dos por cada uno de los seis recintos del Instituto, seleccionados por los coordinadores académicos atendiendo a un criterio de perfiles académicos diferentes, se utilizó la entrevista semiestructurada para profundizar sobre los antecedentes familiares, experiencias educativas previas y las experiencias formativas que han tenido los estudiantes del Instituto y construir con este material los relatos de vida.

Los relatos de vida, a diferencia de otros textos, se caracterizan porque describen un suceso o una serie de sucesos estructurados por un narrador o narradora, que remiten a una audiencia y a una trama que le otorga el sentido a la experiencia vivida. (Bernasconi, 2011). En este informe se analizan seis relatos de vida de estudiantes, que fueron elaborados a partir de las entrevistas semiestructuradas realizadas.

En total, las entrevistas semiestructuradas realizadas fueron veinticuatro, distribuidas entre los seis vicerrectores y seis coordinadores de cada recinto, así como doce entrevistas realizadas a los estudiantes seleccionados.

### 2.5.3 Grupos de discusión

El grupo de discusión es una técnica de investigación cualitativa que conjuga la captación de información con la reflexión y la interacción social. El grupo de discusión es un acto de intercambio, y para tener una eficaz comunicación y testimonios de calidad, es necesario crear condiciones que faciliten la colaboración y la comunicación fluida. El grupo de discusión es útil para identificar necesidades e intereses individuales y colectivos ante un tema o problema planteado, así como motivaciones, actitudes, percepciones, sentimientos, creencias y opiniones desde el discurso de los actores que eran desconocidos hasta ese momento. (Vasilachis y otros, 2009).

En esta oportunidad, los diversos grupos de discusión desarrollados en cada recinto fueron los siguientes: grupos de profesores, grupos de tutores, grupos de maestros y maestras de centros educativos anfitriones, así como grupos de estudiantes.

### 2.5.4 Investigación por encuestas

Es una metodología fundamental en los estudios sociales cuando el propósito es descriptivo y se necesitan muestras grandes para el estudio de algún problema o cuestiones relevantes. Es la más indicada para recoger opiniones, creencias o actitudes, porque los encuestados, aunque no manifiesten lo que realmente piensen, al menos manifiestan lo que quieren que el investigador sepa de ellos y es útil para obtener informaciones subjetivas de un gran número de sujetos. (Buendía, Colas y Hernández, 1998).

Para esta evaluación, se aplicó un cuestionario a una muestra total de 492 estudiantes inscritos en las asignaturas de los distintos niveles de prácticas y pasantías en el semestre septiembre-diciembre del 2014. La distribución por recintos se coloca en el apartado siguiente.

## 2.6 Población y marco de la muestra

El tipo de diseño muestral utilizado fue el estratificado proporcional, constituyéndose un Estrato I por los estudiantes que cursaban las asignaturas de Práctica, y un Estrato II para los estudiantes que estaban en la asignatura de Pasantía en el momento de aplicar el cuestionario.

El diseño asumió la probabilidad mayor de estudiantes por asignatura del total de estudiantes, que fue de un 0.40. Este diseño tiene un 95% de confiabilidad, una precisión del 0.04, un coeficiente de variación del 5.5%, el efecto diseño asumido fue de un 1.1 y una no respuesta de un 5%, para una muestra de 492 estudiantes.

La población objeto de estudio fueron los 3,590 pasantes y practicantes que estaban matriculados en los diferentes recintos del Isfodosu durante el semestre septiembre-diciembre 2014, según datos oficiales suministrados por el Instituto. La muestra de estudiantes participantes en la evaluación, según estrato, fue de 264 de estudiantes de Práctica y de 228 estudiantes de Pasantía, tal como se muestra en la siguiente tabla:

**Tabla 1**  
Cantidad de estudiantes participantes  
en la evaluación según estrato

Estratos	Tamaño de la muestra	Porcentaje
Estrato I (Práctica)	264	53.7
Estrato II (Pasantía)	228	46.3
Total	492	100

Los y las estudiantes participantes en la muestra fueron seleccionados siguiendo un procedimiento sistemático de la lista de estudiantes de cada asignatura; de cada lista se seleccionó a uno de cada 7 estudiantes, comenzando por el primero en la lista.

La siguiente tabla presenta la muestra de estudiantes participantes en la evaluación por recintos.

**Tabla 2**  
Cantidad de estudiantes participantes  
en la evaluación según recintos

Recinto	Cantidad	Porcentaje
Félix Evaristo Mejía	108	22.0
Eugenio María de Hostos	88	17.9
Emilio Prud'Homme	30	6.1
Luis Napoleón Núñez Molina	111	22.6
Juan Vicente Moscoso	66	13.4
Urania Montás	89	18.0
	492	100.0

## 2.7 Procesamiento y análisis de datos

Para la codificación y el procesamiento de la información se elaboró un programa de captura de los datos. Previamente al inicio de este proceso se realizó una revisión y crítica de los instrumentos completados, para asegurar la calidad de la información y una correcta digitación de los datos recogidos.

El proceso de codificación de los cuestionarios consistió en asignar valores numéricos a cada una de las variables del cuestionario. La entrada de datos se realizó por digitadores con experiencia en ese tipo de trabajo. Con el propósito de reducir errores y poder controlarlos, se realizaron varias revisiones de toda la digitación.

El programa de captura de datos se diseñó en *Statistical Package for Social Sciences (SPSS)*, un programa especializado para el procesamiento y análisis de los datos estadísticos procedentes de encuestas y otras fuentes.

Para el análisis de datos cualitativos se utilizó el enfoque de Miles y Huberman (1994), que consiste en seguir las fases de

reducción de datos, separación de unidades similares, identificación y clasificación conceptual de diversos elementos, síntesis y agrupamiento por categorías, así como de disposición y transformación de los datos.

## 2.8 Implementación del estudio

El análisis sobre la práctica y la pasantía en el Instituto se desarrolló en varias etapas consecutivas que incluyeron: a) el establecimiento de acuerdos sobre el diseño del estudio entre el equipo de investigación y los responsables institucionales realizado entre octubre y noviembre del 2014; b) finalización y validación de instrumentos, preparación del trabajo de campo; c) desarrollo del trabajo de campo que incluyó viajes del equipo de investigación a los seis recintos del Instituto ubicados en Santo Domingo, Santiago, San Juan y San Pedro de Macorís durante los meses de noviembre y diciembre del 2014; d) procesamiento de datos cuantitativos y transcripciones de las entrevistas y grupos focales realizadas durante los meses de enero-febrero del 2015; e) la etapa de análisis de datos; f) la de discusión, redacción y revisión del informe por parte del equipo de investigación, fase que incluyó dos encuentros con el equipo del Isfodosu para discutir resultados preliminares y se realizó en los meses de marzo-abril y mayo del 2015.

Durante el estudio, el equipo del Isfodosu se integró y participó activamente en todas las fases desarrolladas; esto incluyó discusiones en sesiones de trabajo sobre el diseño, los instrumentos, la logística y coordinación del trabajo de campo y se realizaron varias discusiones de los resultados antes de elaborar el informe preliminar.

### 3. | El diseño y fundamentación del eje de prácticas y pasantías

Este capítulo sobre el diseño y fundamentación del eje de prácticas y pasantías presenta la visión de los actores de los diferentes recintos del Instituto sobre el proceso desarrollado para la elaboración de su propuesta técnica, los principales enfoques que la fundamentan y los aspectos técnicos que deben ser mejorados en el futuro.

#### 3.1 Proceso de consultas para el diseño del eje de prácticas y pasantías

Los actores entrevistados en su conjunto sostienen que el proceso de diseño del Sistema de Prácticas y Pasantía ha sido participativo porque involucró a todos los recintos, sus autoridades, profesores, acompañantes y estudiantes. Algunos actores lo expresan con las siguientes palabras:

«Se parte de un diseño base que proponemos nosotros mismos como institución, pero después que llega a cada uno de los recintos tenemos la oportunidad de darle una mirada y hacer los cambios necesarios». (Tutora).

«...los coordinadores de los diferentes recintos participamos en jornadas para hacer ese documento (propuesta de Reglamento) y también buscaron algunas personas para que les dieran el toque final». (Coordinadora).

Para promover la participación de la comunidad académica de los diversos recintos en la estructuración de la propuesta de técnica del eje de prácticas y pasantías, se organizaron espacios especiales como encuentros, talleres, comisiones de trabajo, sesiones de



discusión y revisión conjunta de los avances así como la discusión e intercambio con especialistas internacionales.

Sobre el proceso, los actores entrevistados opinaron lo siguiente:

«...creo que todos hemos participado; primero comenzó la participación con una convocatoria que se hizo a nivel de todos los coordinadores, con encuentros para presentar cómo iba a ser el proyecto de reestructuración de esa reglamentación y después se conformaron varias comisiones. Tuvimos también un encuentro en el que participamos todos los coordinadores, incluso también los de las áreas; fueron dos días de mucho trabajo y donde se presentó el mismo reglamento y donde se conoció muy bien hacia dónde queríamos que fuera. Después de esa presentación a nivel general, se seleccionaron grupos o puntos focales». (Guía).

Distintos actores entrevistados indican que el Instituto tiene una fortaleza técnica para construir de forma colegiada las propuestas que requiere implementar; esto ha reafirmado la confianza de las autoridades de la institución en su equipo técnico y al mismo tiempo este personal técnico se siente valorado, ya que sus sugerencias fueron consideradas en el conjunto de las decisiones tomadas para el diseño de la propuesta.

Los aspectos que los diversos actores entrevistados destacan como avances o fortalezas del Sistema de Prácticas y Pasantía actual son los siguientes:

- El enfoque actual permite un mayor seguimiento sistemático a los y las estudiantes.
- El enfoque promueve la investigación-acción.
- Las relaciones no autoritarias entre los profesores y estudiantes.
- Tiene una visión de las prácticas como una oportunidad para desarrollar las competencias profesionales de los estudiantes.

- Incorpora el trabajo en equipo.
- Los estudiantes tienen más tiempo para mejorar su desempeño en aulas y en la gestión de procesos educativos en general en los centros educativos anfitriones.

La siguiente cita expresa el avance que significa la propuesta actual del Sistema de Prácticas y Pasantía:

«Yo pienso que los cambios que ha tenido (las prácticas y las pasantías) han sido para favorecer a los estudiantes en su formación; ahora tienen más tiempo, hay más seguimiento, porque antes una maestra tenía que ingeniárselas para visitarlos. Ejemplo: una maestra pedía “vámonos para allá”, y nos íbamos en loca caravana y de una manera desinteresada para tratar de apoyar, pero ya el diseño ahora regula que haya maestros acompañantes para que de una manera más sistemática se le dé un seguimiento al estudiante en su formación y eso realmente favorece... Todavía nos falta llegar a perfeccionarlo, pero yo pienso que mirando al pasado del que fui testigo, ha habido cambios significativos a favor». (Guía).

Además, los actores reconocen los avances del Instituto en definir, estructurar y establecer los procedimientos de las prácticas y las pasantías y de que estos procedimientos están en permanente revisión y actualización para responder a las necesidades y demandas de estudiantes, centros anfitriones y del sistema educativo en general.

«Yo pienso que parte del éxito precisamente de las pasantías es que los procesos están muy claros, están bien definidos, que todos y todas sabemos los procedimientos y los procesos que hay que seguir y, sobre esa base, sobre la marcha, se hacen los amarres, los ajustes, pero teniendo claro que debemos obedecer a procesos que ya están definidos...». (Guía).

Una tutora apunta que «yo veo que cada año se ha ido mejorando, o sea se ha ido clarificando, o sea que uno está como más empoderado y además tiene más esas técnicas y esos recursos como las guías de observación y los protocolos de investigación, los talleres; uno siempre aprende algo... Nunca se termina de aprender».

Los actores sostienen que las prácticas y las pasantías son una oportunidad de aprendizaje que prepara a los estudiantes para la vida en general desde un enfoque no tradicional, ni autoritario y que sirve para desarrollar profesionales competentes para el campo educativo.

Una coordinadora señala que «el enfoque, cuando nos formamos aquí, era bueno pero más autoritario... Por ejemplo, cuando yo era estudiante y tuve que salir a las escuelas de la ciudad porque me iban a supervisar... Yo veía que era un bufete de jueces que me iban a fiscalizar y que me iban a desbaratar... Nos daba de todo..., porque era un estado de estrés y de nerviosismo muy grande. Eso ha cambiado porque el estudiante ve ese proceso (ahora) como una oportunidad para la mejora».

En general, todos los actores entrevistados destacan los beneficios de la introducción del enfoque de investigación-acción en las pasantías, dada su potencialidad para el desarrollo de competencias para el análisis, la reflexión y la solución de problemas educativos. Las siguientes citas ilustran lo anterior.

«Otro cambio también es que ahora es que en pasantía los estudiantes tienen que hacer un proyecto de investigación que antes no estaba; entonces se combina la práctica con un proyecto de investigación con el propósito de mejorar una situación equis en el centro escolar, pero al mismo tiempo le proporciona al

futuro docente competencias inimaginables... Si el estudiante verdaderamente asume su investigación, sale un maestro con los pies en la tierra». (Tutora).

«...en su trabajo final los estudiantes ven las recomendaciones para mejorar la calidad educativa en los centros, son capaces de observar, tomar decisiones en el aula real y sistematizar el proceso para que otros aprendan también...». (Tutor).

El enfoque actual del Sistema de Prácticas y Pasantía es definido como ecléctico por una de las coordinadoras: «el enfoque ha apuntado un poco al constructivismo, porque decir que tenemos un enfoque constructivista puro no es honesto, heredamos un enfoque muy tradicional... Sin embargo tratamos de hacer ahora una situación algo ecléctica: vamos a dejar que ellos hagan, pero vamos también a ayudarlos a reconstruir». (Coordinadora).

«...como decimos los viejos, fuimos enseñados en base a una metodología tradicional estructural y vemos cómo los mismos maestros de esos tiempos se preocupan por darle una visión con un giro a la enseñanza y al aprendizaje basada en corrientes constructivistas y funcionales, donde ya el maestro deja un poco el protagonismo y el estudiante es el autor de todos los procesos. Entonces esa es una ventaja que yo veo en la educación de ahora...». (Maestra anfitriona).

El enfoque del trabajo en equipo de los estudiantes en el desarrollo de sus prácticas y pasantías es valorado como una innovación que ha impactado positivamente en la formación de los estudiantes, en la gestión del Sistema de Prácticas y Pasantía así como en los centros anfitriones. Las opiniones siguientes ilustran lo anterior:

«El hecho de que el estudiante siempre trabaja en equipos de pares o tríos le da seguridad y confianza, le permite desarrollar

la capacidad de observación-reflexión personal y de equipo». (Tutora).

«Nos ayudamos mutuamente, les pregunto cómo introducir el tema, nos corregimos los errores, evaluamos los que nos gustó o no, hemos trabajado juntas en las tres prácticas... (Estudiante). «...las parejas o las tríadas es una filosofía de las pasantías... Planifican en equipo, elaboran recursos, cuando es trío uno facilita y los otros dos son observadores, luego se evalúan y ven qué se puede mejorar». (Coordinadora).

Los actores entrevistados opinan que el diseño actual de las prácticas y pasantías es pertinente porque responde a las necesidades educativas de la República Dominicana y a la visión contemporánea sobre la formación inicial de maestros y maestras, además de que es coherente con el enfoque de aprendizaje para la vida. Sobre estos aspectos los actores expresaron lo siguiente:

«...ahora el estudiante tiene un aprendizaje para la vida, además que a esos docentes [estudiantes] en esos dos años que tienen, uno de práctica y otro de pasantía, también se le complementa con la gestión de los procesos para que sea un docente proactivo, articulado a toda gestión de un centro y del aula». (Coordinadora).

«En lo personal yo lo considero pertinente porque yo puedo sacar una buena calificación en teoría pero puede que en la práctica, en el manejo de la disciplina yo sea un desastre... Entonces mi asesora me dice: “oye tienes que mejorar la disciplina o utiliza tal técnica...”». (Estudiante).

Además, la relevancia del diseño se expresa en la proyección institucional que el Instituto logra a través de las prácticas y las pasantías en todas las regiones del país ya que los centros, las familias, las comunidades se integran y reconocen el aporte que hace

el Instituto a la educación de la sociedad dominicana. Al respecto opinan que:

«...hay diferencias con los pasantes de otras universidades, preguntan sobre su desempeño, son dispuestas y abiertas... Este año hay un cambio importante». (Maestra anfitriona).

«La proyección del recinto es fenomenal en los centros educativos anfitriones, ya que en los centros hay clases vivas no muertas». (Directora académica).

«...el trabajo que hicimos en las pasantías se sintió en el centro completo; involucramos a todos los profesores, a otros cursos en el cierre del plan de acción, los niños se comunicaron a sus padres y se sintieron muy bien, integramos a los padres en charlas, en el apoyo a las tareas...». (Estudiante).

Los actores piensan además, que el diseño propuesto es coherente técnicamente, dado que tiene una secuencia lógica y gradual de procesos que inician con observaciones de clases y culminan en tareas complejas como la investigación-acción, tal como lo expresan los actores en las citas siguientes:

«...las chicas y los chicos siguen un proceso, se insertan en un proceso de observación, van observando situaciones con las cuales luego van a trabajar... Ellos nos piden nuestras opiniones con relación a las situaciones que ellos mismos han observado y sugerencias que podemos darles para ser trabajadas... Yo creo que sí, que hay mucha coherencia entre lo que se plantea en el diseño y lo que las chicas hacen allá en el centro». (Maestra anfitriona).

«Entiendo que el programa de tres niveles de Prácticas y tres niveles de Pasantías proporciona la oportunidad para que los estudiantes se enfrenten a sus miedos, a su inexperiencia, desarrollen de manera gradual una experiencia en aula, aprendan a manejar el escenario, a expresarse, a elaborar y preparar

materiales, a planificar y aplicar lo planificado viendo si les da resultados y qué cosas cambiar». (Tutora).

Es pertinente, además de las necesidades formativas de los estudiantes, conocer diferentes realidades e integrarse en el centro educativo. Al respecto, los actores plantean que «...con los cambios realizados en los últimos años se ha ido ajustando a las necesidades de que los estudiantes puedan tener más tiempo para vivir la experiencia de crecer en las aulas». (Tutora).

«Otra fortaleza es que los estudiantes se enfrentan a diferentes contextos [urbanos y rurales] y van aprendiendo a conocer, intervenir, hacer propuestas de mejora y a veces hasta a transformar situaciones a partir de la metodología de investigación-acción». (Vicerrector).

Existe una coherencia entre el diseño y la implementación porque en opinión de las personas entrevistadas el proceso promueve el desarrollo de las competencias básicas que requiere un profesional del campo educativo asignando más tiempo para que los estudiantes se integren a los centros educativos anfitriones.

«...sí, ha habido muchos cambios porque antes ellos [los estudiantes] iban una semana, dos o tres semanas, a veces duraban un mes, pero ahora es el ciclo completo... Ellas están viendo un año completo de la labor educativa en el centro, ellas saben cómo se manejan todas las cosas que se hacen en el centro, que todas las actividades sean lúdicas como excursiones divertidas para los niños, en todo lo que se hace en el centro ellas participan con nosotras». (Maestra anfitriona).

En conclusión, el proceso de diseño de la propuesta actual del eje de prácticas y pasantías ha sido participativo y ha incluido un

proceso colectivo de reflexión en el que se han involucrado todos los recintos y sus diferentes actores. En lo relacionado a esta iniciativa, el Instituto exhibe en todos sus recintos una cultura innovadora manifiesta en la actitud abierta de los diferentes actores hacia los procesos de cambio y en su compromiso con la mejora del proceso formativo en lo vinculado a las prácticas y las pasantías. Esta actitud es una fortaleza institucional importante que puede servir de base para enfrentar los desafíos pendientes y avanzar en las transformaciones institucionales propuestas por los mismos actores.

### 3.2 Principales retos relacionados con el diseño del Sistema de Prácticas y Pasantía

Responder con una propuesta formativa de calidad y pertinente al contexto socioeconómico y cultural tanto de la población estudiantil que recibe el Instituto como del sistema educativo dominicano en general, es identificado como uno de los principales retos que enfrenta el Isfodosu. La población estudiantil proviene en su mayoría de familias de bajos ingresos, lo cual tiene implicaciones para el diseño de los programas, para el funcionamiento de todo el proceso formativo y especialmente en el desarrollo de las prácticas y las pasantías del Instituto. Los actores expresan sus opiniones sobre este reto con las siguientes citas:

«...yo creo que sí hay coherencia desde mi punto de vista. Lo que quizás por el tipo de estudiantes que nosotros recibimos, con las lagunas que traen, hay que hacer algunas acciones que quizás se pudieran evitar y que a veces estresan mucho a los estudiantes... Por ejemplo, le ponen a hacer unos diarios manuscritos cuando hoy se pudiera hacer digital... En otros sitios se da por entendido que el estudiante sabe escribir, sabe redactar, sabe expresarse y aquí lo que va a hacer es sistematizar, pero a veces te llegan a séptimo sin saber redactar...». (Vicerrectora).



«...tener que hacer muchas cosas que ya deberían venir logradas..., porque ellos (los estudiantes) llegan de los liceos que no te saben biología, no que no te saben matemáticas, que no saben escribir, que no saben leer..., entonces esa educación básica que hay que dar en el primer año impide que se desarrollen otras destrezas que son más básicas para la docencia, jugamos con unos bemoles...». (Vicerrectora).

El curso propedéutico y los cursos complementarios son respuestas al problema de los bajos niveles educativos.

«...en las prácticas y pasantías hay muchas deficiencias y hemos tenido la experiencia en verano de dedicar más horas de tutorías de forma voluntaria para mejorar la caligrafía, la ortografía, para aprender a escribir en la pizarra, a elaborar carteles, saber escuchar, leer y presentarse en público...». (Tutor).

Lo anterior se confirma con los datos del estudio que indica que en el Isfodosu en 2014, «de un total de 3,892 solicitudes a nivel nacional se presentaron a pruebas 3,892 y fueron admitidos a curso propedéutico 1,109 estudiantes». (EDUCA/PREAL, 2015, p.21). Es decir, un 28.4% de los estudiantes admitidos debieron desarrollar un curso propedéutico dados los bajos niveles de desempeño académico con el que egresaron del nivel secundario.

El Instituto ha respondido a esta situación desarrollando diversas estrategias como cursos propedéuticos iniciales, talleres complementarios, tutorías formales e informales en grupos pequeños o individuales desarrolladas por los profesores, estrategias pedagógicas específicas en cada asignatura del programa que apoyen el desarrollo de competencias básicas de comprensión lectora, escritura, ortografía, expresión oral, matemáticas, lengua española, inglés, informática, entre otras.

En el capítulo sobre el funcionamiento de las prácticas y las pasantías incluido en este informe, se detallan las implicaciones que conlleva para la gestión de este sistema la situación de vulnerabilidad socioeconómica de los estudiantes. Desarrollar las prácticas les demanda a los estudiantes utilizar diversos recursos que no siempre pueden comprar, tales como los recursos didácticos y gastables a utilizarse en cada sesión, el transporte requerido, el apoyo a las investigaciones, los equipos de informática, entre otros.

Esta situación tiene implicaciones técnicas en el diseño de los programas formativos, ya que el bajo desempeño académico estudiantil, tradicionalmente, ha sido abordado institucionalmente desde el enfoque centrado en el «déficit», el cual responsabiliza a los propios estudiantes de sus problemas educativos, sin considerar los factores del contexto sociocultural y económico ni sus diversas capacidades y potencialidades.

El enfoque de *Situated Learning* (Lavey Wenger, 1991) o aprendizaje situado, aporta una herramienta analítica que conjuga dimensiones de desarrollo personal, práctica activa, experiencias y vivencias así como un sentido de pertenencia y participación que conlleva, más que una ejecución directa de una actividad, una dimensión comunitaria y cultural que, según Niemeier (2013), puede apoyar a las instituciones académicas a tomar distancia del enfoque centrado en el déficit. Desde el punto de vista de la fundamentación del diseño actual, se recomienda al Instituto enriquecer la propuesta técnica vigente con la integración de este enfoque.

A continuación se muestran las debilidades que presenta el diseño del actual Sistema de Prácticas y Pasantía del Isfodosu, indicadas por los actores, que en síntesis se refieren a los siguientes aspectos: a) el diseño curricular actual no incluyó los prerrequisitos necesarios que aseguren que todos los estudiantes han desarrollado las competencias mínimas antes de iniciar las prácticas y las pasantías; b) sobrecarga académica causada por el desarrollo convergente de la pasantía junto a las asignaturas regulares; c) la repetición de

contenidos en diferentes asignaturas; d) no se asegura un mínimo común de intervenciones en aulas en todos los recintos y, e) no se promueve la proyección del Instituto.

En detalle, estas limitaciones son expresadas por los actores entrevistados de la siguiente forma:

«...una de las cosas que veíamos es que por ejemplo el currículo [del Instituto] no tiene filtros para que cuando llegue la hora de comenzar la pasantía el estudiante que no ha dado determinadas asignaturas se le pueda poner un *stop* para la pasantía..., el filtro no quedó en el nuevo currículo y son las dificultades que tenemos con alumnos que no te llevan los semestres normales..., y llegan a una práctica o a una pasantía sin tener un mínimo de destrezas y de manejo de conocimientos para manejar un aula con niños..., y esa es una deficiencia que debemos superar». (Vicerrectora).

Acerca de la sobrecarga académica y las tensiones que produce el desarrollo convergente de la pasantía junto a las asignaturas regulares, diferentes actores expresan sus opiniones:

«...yo separaría la tesis de grado de la pasantía..., porque es muy fuerte para ellos mismos [estudiantes] probarse en el ejercicio docente y al mismo tiempo ir convirtiendo eso en un trabajo de grado; si se pudiera separar sería fabuloso. Yo sé que la investigación-acción tiene sus logros magníficos y vemos que da muchos resultados, pero convertir la pasantía en su trabajo de grado crea un poco de tensión...». (Vicerrectora).

«...yo considero que se le debe dar más tiempo [a la pasantía] porque para nosotros poder reconocer el problema, tenemos que buscarlo a profundidad; entonces, si no tenemos tiempo no vamos a poder conseguir el problema que está afectando a los niños». (Estudiante).

«...llevar otras materias junto con la pasantía nos afecta mucho porque algunas veces todos los profesores y todas las materias exigen y entonces uno llega a un grado que uno no sabe lo que va a hacer y uno se enferma mentalmente y también de salud porque el estrés que uno lleva con todas las materias y pasantía no es fácil». (Estudiante).

Una crítica importante expresada por una coordinadora entrevistada es que el concepto de pasantía utilizado actualmente por el Instituto no es el correcto y que este debe revisarse para que el programa de estudio pueda ser implementado de forma adecuada en todos los recintos. A propósito, expresa que:

«Otra debilidad que yo veo es que lo que nosotros hacemos como pasantía no es pasantía..., las pasantías no son dos días a la semana..., hay estudiantes que con 56 créditos te están cursando pasantía y con 76 créditos entonces no han dado todo... se viola constantemente (el pensum)... Lo que hacemos nosotros como pasantía, particularmente para mí no es pasantía». (Coordinadora).

«...está establecido todo lo que tienen que hacer en cada programita, curso, hacen su investigación-acción, hacen ayudantías, colaboran en el centro, hacen muchísimos proyectos pero particularmente entiendo que eso no es pasantía..., quisiera que entendieran que la pasantía tiene que ser lo menos un mes dedicado solo a eso, llevan siete asignaturas más la pasantía que es algo agotador». (Coordinadora).

Varias personas entrevistadas proponen reforzar en el diseño de las prácticas y las pasantías lo que es la integración de las prácticas a todos los momentos del centro educativo y articular mejor el enfoque de planificación educativa que desarrolla el MINERD. Sus opiniones son las siguientes:

«...considero que tiene un buen enfoque en lo que significa la investigación-acción... Veo que está todo concatenado... No sé si está incluido en el programa de pasantía la inserción de los pasantes en los momentos informales de la escuela, no solamente para dar una clase sino que si tiene un momento libre pueda llamar a uno y darle un refuerzo..., en los momentos de recreo vamos a hacer un recreo organizado..., porque ser un maestro no es solamente la tiza y el borrador dentro del aula, el maestro tiene que ser un orientador y un acompañante para el niño, entonces creo que esa parte es necesario reforzarla».  
(Maestra anfitriona).

«...que haya un poco más de coherencia en el enfoque que se está promoviendo a nivel del sistema educativo y el enfoque que desde el Instituto se les da a las chicas y a los chicos para que planifiquen e impartan sus clases». (Maestra anfitriona).

Se indican además problemas por la repetición en los contenidos de varias asignaturas y que no se cumplen en todos los recintos con una cantidad mínima de intervenciones en aulas requeridas.

«...entonces hay que revisar los programas porque en varias asignaturas se repiten los mismos contenidos..., habría que repensar eso..., hay que clarificar, establecer por lo menos un aproximado en cuanto a la cantidad de prácticas..., hay unos que damos 10, otros dan 8, otros dan 6, otros dan 5, otros hacen una cosa y otros hacen otras..., por lo menos que haya un mínimo de qué hacer». (Coordinadora).

## 4. | Funcionamiento

### 4.1 Fortalezas identificadas

Este capítulo presenta el análisis del funcionamiento actual de las prácticas y pasantías en el Instituto. Especialmente se destacan las fortalezas y retos de la gestión del proceso en general, del personal involucrado, el acompañamiento pedagógico, de la coordinación académica, de los centros educativos anfitriones así como de los aspectos vinculados a los recursos, apoyos y logística.

En la República Dominicana, no todos los programas de formación inicial incluyen entre sus requisitos una práctica profesional para finalizar la carrera, por lo que existe una variedad en el número real de horas de práctica en aulas según el tipo de programa. Superar esta debilidad de los programas vigentes es uno de los desafíos planteados para mejorar la calidad de la formación en el país. (Diálogo Interamericano/EDUCA/PREAL, 2015).

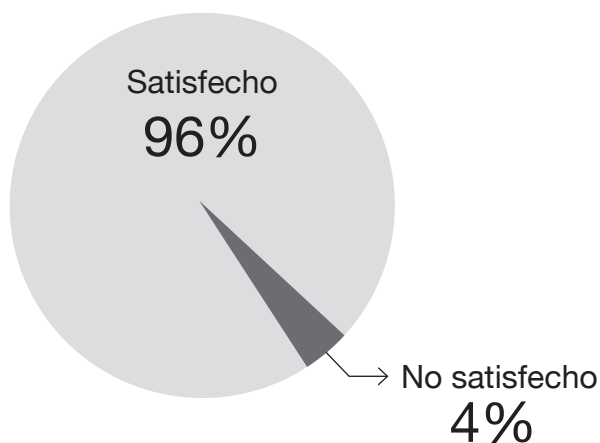
En este contexto, el Isfodosu es la institución formadora a nivel nacional que ofrece actualmente una formación inicial con un número mayor de prácticas en aula a sus estudiantes. Según el documento que describe el Sistema de Prácticas y Pasantía, elaborado en agosto del 2014, la carga académica estipulada para el sistema es de 24 créditos y de 495 horas presenciales, organizadas en seis asignaturas (tres de prácticas y tres de pasantías) a lo largo de la carrera de educación en el Instituto.

Esta fortaleza se destaca en la opinión de una coordinadora: «Un docente que haya tenido que recorrer tres niveles de práctica, que la haya tenido que sistematizar y tres niveles de pasantía, si lo ha vivido, si ha recibido las orientaciones y los apoyos necesarios en el momento indicado, si ha sido estimulado para que eso ocurra, yo siento que estamos dejándole a la sociedad el docente que en materia pedagógica realmente necesita el sistema (educativo)...».

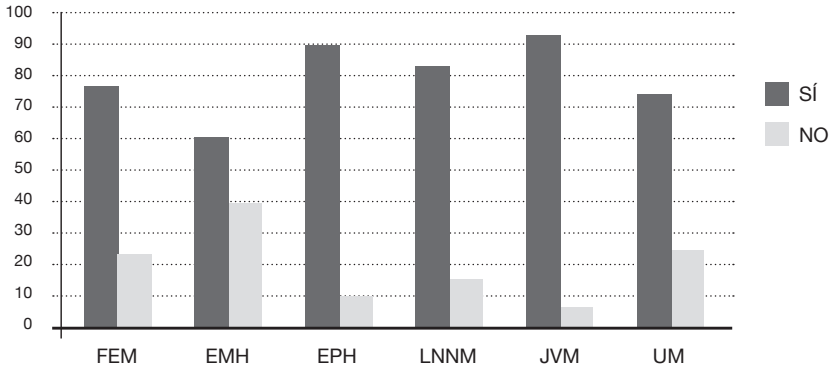
Otros logros de la gestión general del Instituto, son los señalados por la población estudiantil involucrada en los procesos de prácticas y pasantías, en todos los recintos, que expresó sentirse satisfecha con la infraestructura de los recintos y los servicios que recibe, así como con la formación de sus profesores y con el trabajo que hacen los coordinadores académicos. Sobre estos aspectos se profundizará más adelante.

Un 96.3% de los estudiantes opina que el trabajo de la coordinación es excelente, tal como muestra el Gráfico 1. Otra fortaleza es que, además, un 74.3% opina que los recintos tienen infraestructura y servicios que se ajustan a sus necesidades como estudiantes, pero como muestra el Gráfico 2, los estudiantes más satisfechos son los del Recinto Emilio Prud'Home (90%). Le siguen los del Recinto Juan Vicente Moscoso (92.4%) y los del Recinto Luis Napoleón Núñez Molina (83.4%). La opinión menos favorable fue hacia el Recinto Eugenio María de Hostos (60.2%).

**Gráfico 1**  
Satisfacción estudiantil con el trabajo  
de la coordinación académica



**Gráfico 2**  
Opinión de estudiantes sobre si la infraestructura y los servicios de los recintos se ajustan a sus necesidades



## 4.2 Factores restrictivos

A continuación se analizan algunos temas relacionados con el funcionamiento de las prácticas y las pasantías, que dificultan y limitan la operación de este eje en el Instituto, así como la calidad general de la oferta de formación inicial docente actual. El propósito de este análisis es que sus insumos puedan contribuir a la mejora de estos procesos.

Coexistencia de diversos planes de estudios y modalidades (horarios/días)<sup>1</sup>. Según el documento «Aproximación al Estado de Situación», en febrero de 2014 el Isfodosu tenía en el nivel de

<sup>1</sup> Con la aprobación por el Consejo de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (CONESCYT), en 2011, de una nueva normativa para los planes de formación docente, mediante la Resolución N.º 08-2011 del 1.º de julio del 2011, en el Isfodosu mantuvieron vigencia los planes de estudio establecidos previamente desde el 2005 y 2006, bajo la anterior normativa, y dieron inicio los nuevos planes de estudios diseñados bajo la nueva normativa 08-2011. Al momento de realizarse el estudio coexistían tanto los diversos planes de estudio anteriores a la normativa 08-2011, como los planes de estudio rediseñados de acuerdo a dicha normativa.



grado una población matriculada de 6,205 estudiantes, distribuidos en nueve planes de estudio diferentes. Estos planes son: Licenciatura en Educación Básica 14-03; Licenciatura en Educación Básica 1-04; Licenciatura en Educación Básica/Primer ciclo: Lectoescritura e iniciación a la Matemática; Licenciatura en Educación Básica/Segundo ciclo: Matemáticas-Ciencias de la Naturaleza; Licenciatura en Educación Básica/Segundo ciclo: Lengua Española-Ciencias Sociales; Licenciatura en Educación Inicial (3-05); Licenciatura en Educación Inicial (plan nuevo); Licenciatura en Educación Física (3-04) y la Licenciatura en Educación Física (plan nuevo). (Isfodosu, 2014).

La coexistencia en una misma institución formadora de varios planes de estudios está asociada generalmente a los cambios de políticas institucionales y curriculares que se han impulsado en diferentes etapas, los sistemas educativos preuniversitarios y de educación superior. Esta realidad no solo se presenta en República Dominicana, sino que es uno de los problemas que enfrenta la formación inicial docente en América Latina y el Caribe, según la UNESCO (UNESCO, 2013).

Esta situación impacta la gestión de las prácticas y las pasantías, ya que según la carga académica aprobada en cada plan de estudio, la oferta de asignaturas que tiene que ofrecer el Instituto en un período académico, puede resultar en un número mayor a lo que es pedagógicamente adecuado que un estudiante curse simultáneamente con las asignaturas de prácticas y especialmente, con las asignaturas de pasantías. Este problema lo ilustran las siguientes citas:

«...yo recuerdo que en las primeras jornadas de trabajo que hubo en el Instituto con todo el personal diseñando, una de las cosas que nosotros nos empeñamos en el área, que defendimos, fue que cuando los estudiantes llegaran a este proceso de pasantía, no se le pusieran más de cuatro asignaturas y recuerdo que el croquis y todo se hizo. Yo me extraño hoy cuando me

dicen mis estudiantes: “profe, a nosotros nos pusieron ocho materias” y digo yo, –no, pero eso no puede ser–, porque sí lo pensamos eso fue algo tan cuidado y tan celoso para que los estudiantes no tuvieran esa carga académica..., pero por qué si en el diseño está así en la parte operativa, Registro les ofrece a ellos esa cantidad». (Guía).

«...a mí es que me corresponde asignarles la carga académica, pero yo no puedo hacerla atendiendo al plan del diseño de práctica y pasantía, yo tengo que hacerlo de acuerdo al plan de estudio y el plan de estudio vigente; dice que práctica y pasantía va junto a siete asignaturas, entonces esos cambios no se hicieron porque eso no lo hacen los coordinadores de práctica y pasantía..., eso lo aprueba o desaprueba el MINERD...». (Coordinadora).

«Tengo unos grupos de estudiantes que les corresponde por la malla curricular que ellos están desarrollando, le cae la práctica y la pasantía... Yo soy la coordinadora del área y yo no estoy para decirles que no se le ofertará, entonces se le oferta lo que le corresponda según su plan de estudios...». (Coordinadora).

La sobrecarga de asignaturas en un período académico es vista además como un problema cuando los estudiantes tienen que compatibilizar esa carga con los requerimientos exigidos simultáneamente en las pasantías. Al respecto expresan lo siguiente:

«Las prácticas van por buen camino pero las pasantías no deberían juntarlas con asignaturas que pidan mucho». (Estudiante)  
«...otro puntito es que cuando las muchachas están en pasantía no deben ponerles asignaturas, debe ser la pasantía sola, porque les voy a decir algo: planificar, preparar materiales, se lleva un tiempo y ahora las exigencias de aquí, de la planificación de aquí, porque la planificación de aquí ellas la tienen que detallar por momentos...». (Tutora).

«...que la pasantía fuera sin materias. Porque yo llevo pasantía y 6 materias independientes...». (Estudiante).

«...tenemos que dar cuatro horas de intervención, la última ya, si uno quiere sistematizar, ponerse de acuerdo con los maestros para el tema del otro día. De 8:00 de la mañana a 12:00 nosotros vamos. Entonces nosotros todos de lunes a viernes tenemos clases aquí. Nosotros tenemos que salir de la escuela y venir a comer aquí. Pero eso no es todo, lo difícil es que hay grados, por ejemplo los de matemáticas y naturales, que tienen pasantía en la tarde, y tienen clases hasta la 1:30. Tienen que comer volando para irse. ¿Y si la escuela te queda en el fin del mundo, que está lejísimo, que hay que coger tres carros para llegar? Llegan a las 2:00 y pico, ahogándose a dar una clase a primera hora. ¿Y las demás materias? ¿Y cuando uno llega y tiene que sistematizar cada día lo que sucede? Planificar tres o cuatro clases, que ahora desde enero para allá, la etapa es de 4 horas de clases, porque la pasantía va primero una hora, después dos, después tres y después cuatro. Planificar cuatro horas. Planificarla no es escribirla en el cuaderno, tienes que estudiarte los cuatro temas, ver bien qué se va a trabajar, y qué recursos vas a utilizar. Tienes que preparar papelógrafo, tienes que preparar... Si tienes que preparar material, ¿con qué tiempo?...». (Estudiante).

Otra situación identificada es que la oferta académica del Instituto se desarrolla bajo diferentes modalidades (horarios/días)<sup>2</sup>.

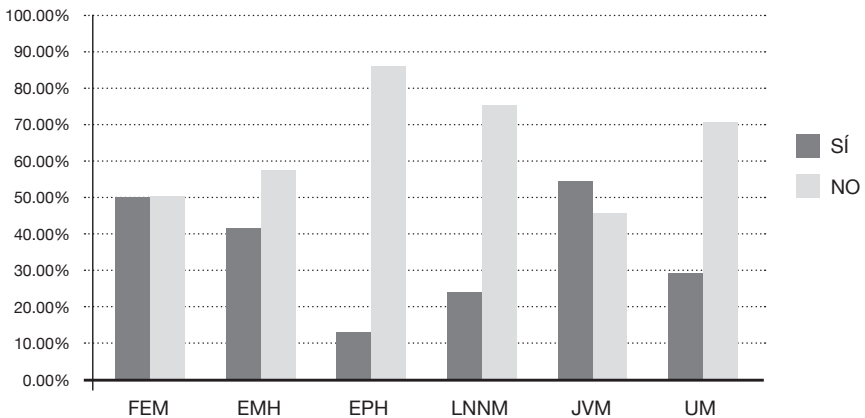
---

<sup>2</sup> Siguiendo los lineamientos de la Estrategia Nacional de Desarrollo y del Programa de Gobierno 2012-2016 del Presidente Danilo Medina, los órganos de gobierno del Isfodosu resolvieron adoptar el régimen de tiempo completo para los estudiantes de sus distintos programas de licenciatura en educación a partir del año académico 2013-2014. Sin embargo, aquellos estudiantes que habían iniciado sus estudios bajo otros regímenes de dedicación continuaron sus estudios bajo esas modalidades. Al momento de realizar este estudio, en el 2015 solo un 27 por ciento de los estudiantes (1,561 estudiantes de un total de 5,829) de licenciatura, del Instituto, estudiaban a tiempo completo. En diciembre del 2016, un 82 por ciento de los estudiantes (3,688 de un total de 4,512) se habían incorporado bajo el régimen de tiempo completo.

Para el año 2014, la población estudiantil a tiempo completo era de un 12.19%; en la modalidad sabatina era un 10%, de dos días 48%, de tres días 10%, de cuatro días 16% y de cinco días (vespertina o nocturna) 4%. (Isfodosu, 2014). Esta diversidad de horarios/días complejiza la planificación y la gestión del eje de prácticas y pasantías, además de limitar los tiempos y oportunidades para los grupos de estudiantes que no tienen una dedicación de tiempo, exclusiva para los estudios en el Instituto.

A esto se agrega, tal como se muestra en la gráfica siguiente, que un 37.4% de los estudiantes de prácticas y pasantías encuestados para esta evaluación, estudian y trabajan actualmente. Los recintos que concentran una mayor población de estudiantes que trabajan son el FEM (50%) y el JVM (54.5%), le siguen el EMH (42%), el UM 29.2% y el EPH (13.3%).

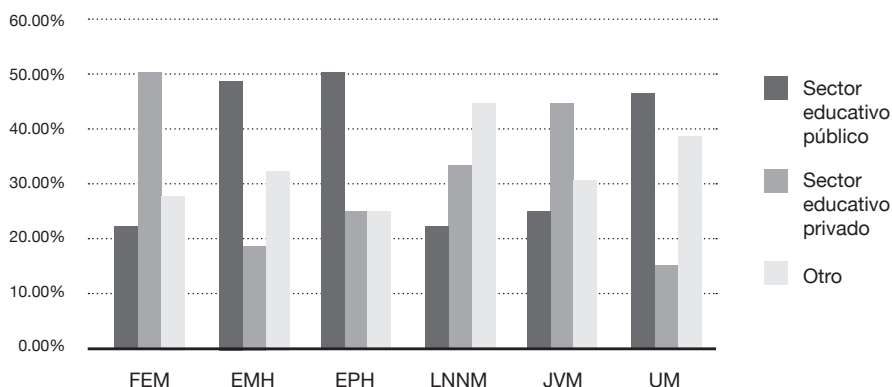
**Gráfico 3**  
Población de estudiantes por recintos que trabajan



El sector que agrupa el mayor porcentaje de la población que estudia y trabaja es el sector educativo, tanto público como privado, destacándose el Recinto Luis Napoleón Núñez Molina donde

el 44.4% de la población estudiantil trabaja en un sector diferente al educativo, seguido por el Urania Montás con un 38.5%. Estos resultados se muestran en la siguiente gráfica.

**Gráfico 4**  
Sector en el que trabajan los estudiantes encuestados por recinto



Sobre las restricciones de tiempo, una entrevistada expresa lo siguiente:

«Los planes de estudios nuestros se desarrollan en diversos tiempos; los estudiantes que están a tiempo completo y que aspiramos que pronto sean la única categoría, esos no tienen dificultad y se benefician de manera muy significativa de las prácticas y pasantías porque pueden insertarse sin ningún tipo de inconvenientes en los centros educativos por el tiempo que se le asigne. Pero con los estudiantes que vienen a tiempo parcial, que es un programa que estamos tratando de ir cerrando poco a poco, tenemos muchas dificultades, porque son estudiantes que trabajan y no disponen del tiempo necesario...».  
(Coordinadora).

Los problemas como la coexistencia de diversos planes de estudio y modalidades de horarios/días, así como la realidad actual de un importante número de estudiantes que trabajan y estudian, son factores importantes que restringen las posibilidades reales de avanzar en una adecuada gestión del eje de prácticas y pasantías.

La reducción del porcentaje de población estudiantil que trabaja es una meta relevante para alcanzar una mayor calidad en la formación inicial docente en la República Dominicana. Por esta razón, el Instituto tiene en marcha un plan de incrementar sostenidamente su matrícula de estudiantes de tiempo o jornada completa.

Las expectativas de diversos actores en este sentido es que los estudiantes de tiempo completo puedan obtener mejores resultados académicos, así como una formación de calidad que impacte en la transformación del sistema educativo. Sobre esto, varios actores expresaron lo siguiente:

«Por ejemplo, con los grupos nuevos que tenemos con la Ordenanza que contempla la lectoescritura, esa concentración, son los únicos que van a salir beneficiados... Solamente llevarán pasantía; ahí tenemos tres o cuatro grupos de esa misma concentración y es donde vamos a ver las diferencias...». (Coordinadora).  
«Eso yo veo que viene resolviéndose con la tanda extendida de aquí (estudiantes a tiempo completo en el Instituto), que los muchachos antes de la pasantía, me parece, van a tener toda la carga académica casi cubierta o cubierta... Los que están ahora en tercer ciclo vienen de lunes a viernes de ocho a cuatro, o sea, ellos van avanzando un poco más acelerado que otros grupos; entonces sería coordinar para que ellos rindan tanto, que para el tercer año solo tengan pasantía». (Tutor).

Además de los temas planteados, diversos hallazgos dan cuenta de la contradicción de enfoques que perciben los estudiantes entre las asignaturas cursadas en un mismo período académico. Perciben que

los contenidos y enfoques de las asignaturas y las pasantías que tienen que realizar en los centros educativos anfitriones no están alineados.

«...sí, muchas veces los chicos y las chicas de pasantía han expresado así, hablando con nosotros, compartiendo, que, como que a veces, lo que les piden no tiene como coherencia. O sea, la maestra les pide una cosa de la pasantía y la tutora les pide otra; entonces yo creo que esa partecita tienen que sopesarla, ¿ve? para unificar criterios...». (Maestra anfitriona).

Otros actores indican como un problema la ausencia de una reglamentación aprobada del Sistema de Prácticas y Pasantía, que unifique enfoques y estandarice los requerimientos y los procedimientos utilizados en todos los recintos del Instituto.

«La diversidad de los recintos tiene como debilidad muchas veces, el hecho que hay unos criterios que emanan desde la Rectoría y que llegan muchas veces a los recintos un tanto deformados. Entonces a veces, yo entiendo, la otra persona lo entiende de otra manera. Quizás esto se deba también a que no tenemos el Sistema de Prácticas legalmente constituido y establecido. Yo pienso que con el establecimiento y la asunción del sistema esta debilidad se va superar; o por lo menos se minimiza». (Coordinadora).

#### 4.3 Tiempo propuesto y tiempo real para las prácticas y pasantías

Aunque en la actualidad, en los documentos revisados del Instituto, se proponen 495 horas presenciales de las prácticas y las pasantías, en la realidad se presenta, sin embargo, una diversidad de experiencias relacionadas con el tiempo real de intervenciones en los centros educativos de los estudiantes, tal como lo indican las siguientes citas:

«...habría que clarificar, establecer por lo menos un aproximado en cuanto a la cantidad de prácticas. Nosotros no tenemos un estimado, hay unos que damos diez, otros dan ocho, otros dan seis, otros dan cinco, otros hacen una cosa, otros hacen otra. Por lo menos que haya un aproximado o algo mínimo qué hacer». (Coordinadora).

«En la actualidad un estudiante va tres jornadas a la semana de cuatro horas, pero si realmente lo que la pasantía dice es que el estudiante tiene que implicarse, tiene que relacionarse en la escuela un año escolar, entonces el primer desafío no será de cuatro horas, tendrá que ser de seis, siete u ocho horas, porque el estudiante tiene que convivir, tiene que conocer todo el proceso. El otro desafío es cómo ubicar el programa de la carrera a ese proceso, porque a veces el estudiante tiene clases en la mañana y pasantía en la tarde... Pero ahora va implicar que va a tener que ir el día entero, entonces implicará el desafío de ubicar esas asignaturas en otro momento, en otro espacio». (Tutor).

«...para nosotros son tres días, hasta ahora tenemos tres días para la práctica, pero todos los otros recintos lo están haciendo en dos días... Yo entiendo que con dos días no es suficiente para que ellos (los estudiantes) tengan la experiencia suficiente... Cuando tengan eso formalizado, yo no tengo ningún problema de acogerme a lo que está preestablecido aquí, pero hasta ahora son tres días». (Coordinadora).

Así mismo los actores entrevistados refieren inconsistencias entre lo diseñado, lo planificado y lo aplicado en la actualidad, tal como lo refiere la siguiente cita.

«...en el sentido de que a veces uno escucha (yo no tengo pruebas fehacientes), pero escuchamos que en tal recinto la Práctica es en dos días, que en este recinto es en tres días, que en el



otro van... entonces tenemos que homologar procesos como Instituto. (Tutora).

Los temas planteados constituyen un desafío curricular y de gestión importante, ya que el eje de prácticas y pasantías se ha pensado como el articulador clave para generar continuidad, sinergia e integración de toda la experiencia formativa que ofrece el Instituto. Sin embargo, esta visión coexiste con una realidad heredada de programas sobrecargados de asignaturas y modalidades fragmentadas de estudio, que requerirá ser revertida con el apoyo de todos los sectores y un plan sostenido de trabajo.

Sobre este punto, tal como se ha anotado antes, es importante comprender la diferencia entre el concepto de práctica y el de *Practicum*. Es clave, ya que las prácticas se corresponden a una visión atomizada de la formación, donde las materias son la unidad de referencia y los diferentes componentes funcionan de forma separada. En contraposición, el concepto de *Practicum* se refiere a una perspectiva integrada del currículo, estudiantes y profesorado, donde el eje es el perfil profesional y el plan de estudio. (Zabalza, 2011). En este sentido, el Instituto vive una transición importante hacia una perspectiva integrada de oferta formativa, pero aún le falta recorrer un camino importante para consolidar ese proceso.

#### 4.4 La gestión del proceso de acompañamiento pedagógico

En la versión de agosto del 2014 del documento que define el Sistema de Prácticas y Pasantía del Isfodosu, el acompañamiento pedagógico es definido como «el conjunto de procedimientos que se realizan mediante actividades, específicamente orientadas a alcanzar datos e informaciones relevantes para mejorar las prácticas pedagógicas del docente, buscando lograr el cambio de patrones de conductas y de actuación de las personas comprometidas en el

proceso de enseñanza-aprendizaje». (Sistema de Prácticas y Pasantía Profesional, 2014, p.08).

En coherencia con un enfoque curricular integrado, comentado en el capítulo anterior, se precisa plantear una perspectiva más amplia del acompañamiento, que implique una estrategia formativa efectiva basada en el diálogo y la reflexión «sobre» y «en» la práctica que se produce en un contexto de intercambio horizontal entre acompañantes y acompañados, durante un proceso sistemático que promueve una comunidad de aprendizaje que se orienta a las innovaciones institucionales y pedagógicas, así como en lograr un empoderamiento personal y social.

El documento indicado precisa que «durante el proceso, el acompañante observa la actuación del pasante; aplica los instrumentos pertinentes y luego propicia un espacio de reflexión con el grupo de pasantes, para valorar las fortalezas y debilidades del proceso desarrollado, al mismo tiempo que se retroalimenta el proceso para ir propiciando mejoras. El tutor es definido como el docente con la formación requerida por el Instituto, que acompaña al futuro docente en su formación, durante el proceso de práctica y pasantía. El acompañamiento se realizará a cada estudiante o equipo una vez por semana durante doce semanas en cada cuatrimestre». (Sistema de Prácticas y Pasantía Profesional, 2014, p.08).

Los requerimientos institucionales incluyen que el maestro o maestra titular de la asignatura y el tutor o tutora sean los responsables de articular un expediente individualizado para cada estudiante y cada estudiante es responsable de sistematizar sus experiencias mediante la construcción de un diario reflexivo que recoja los aspectos pedagógicos e investigativos. (Sistema de Prácticas y Pasantía Profesional, 2014, p.08).

Los actores entrevistados expresaron su insatisfacción con la calidad actual del proceso de acompañamiento pedagógico debido a varias razones: la creciente matrícula estudiantil demanda mayor cantidad de acompañamiento y limitaciones para garantizar el

personal calificado en el número que es necesario, la sobrecarga laboral del personal docente actual del Instituto, el personal externo contratado para el acompañamiento requiere actualización y seguimiento para lograr un desempeño adecuado, los bajos incentivos provistos institucionalmente para realizar el trabajo, dificultades para asegurar un servicio de transporte eficiente y seguro de los tutores hacia los centros anfitriones. A continuación un vicerrector expresa su opinión sobre este tema:

«El diseño debe ser mejorado para tener horas de acompañamiento pedagógico real, ya que, por mi experiencia, el acompañamiento es la clave para obtener buenos resultados... Hemos identificado que hay una discrepancia a la hora de planificar por la cantidad de estudiantes en prácticas y pasantías, que desborda la cantidad de supervisores que pueden trabajar con la calidad y profundidad que necesitamos...».

Una limitación mencionada por varios estudiantes es la ausencia de los tutores acompañantes en las observaciones de aulas que realizan los maestros anfitriones. Luego, los tutores generan evaluaciones de estas prácticas sin haber ido a los centros anfitriones a observar, lo que conduce a evaluaciones no del todo objetivas o justas. Se plantearon casos de estudiantes reprobados sin haber recibido la observación de los tutores, como se indica en las siguientes citas.

«...por ejemplo, a nosotros nos piden 5 o 6 prácticas observadas por profesores acompañantes. ¿Qué pasa?, cuando uno va: “profe, una práctica...” –ah no, tengo una materia a esa hora, tengo otra materia–. Y por ejemplo, ya estamos saliendo y a mí no me han ido a observar...». (Estudiante).

«...otra parte también, que yo siento que les afecta mucho a ellos [estudiantes], es el seguimiento en las observaciones...

El pasante prepara su tema, hace todo lo que corresponde, pero resulta que el maestro que lo va a acompañar, no llega. Pero luego entonces lo evalúa y de forma incorrecta. Si no viste la práctica, si no estuviste, entonces luego, no sé cómo lo evalúas. No sé cómo el estudiante repite esa asignatura...». (Coordinadora). «...nosotros tenemos una nómina de profesores reducida y esos maestros tienen que ser formadores aquí dentro de la parte teórica, acompañantes tutores en la pasantía, conductores de un trabajo de investigación, porque la pasantía se convierte en una tesis y es muy fuerte, tanto para el docente que es convocado además a jornadas de capacitación continua porque tienen que estar actualizados. Todo es necesario, pero coincide en las mismas personas... Si hay una sobrecarga de trabajo para el personal...». (Vicerrectora).

«...necesitamos más personal para dedicarlo a la supervisión y acompañamiento de los estudiantes, los que tenemos son buenos pero por las distancias entre las diferentes comunidades se hace complicada la cobertura territorial». (Vicerrector).

Otro problema es la sobrecarga laboral que tienen los profesores de los diferentes recintos, que tienen que responder a desarrollar muchas horas de docencia y de acompañamiento a un número amplio de estudiantes en los centros anfitriones en el mismo período académico.

«...la necesidad que siente el área es que tenemos pocos maestros acompañantes, y tutores... Tenemos una debilidad y una sobrepoblación entonces de estudiantes, para el área de prácticas. O sea, nosotros tenemos un acompañante que tiene 15 equipos...». (Coordinadora).

«...cuando ya tengo todas las secciones, entonces hago una redistribución por acompañante o tutor. Entonces, quedándonos una parte de tutores sobrecargados de grupos, que ellos

además de ser acompañantes, también son profesores de la universidad y tienen varios trabajos. Entonces tienen que adaptar un tiempo para irle a dar respuesta a esos equipos. La mayor necesidad ahora mismo es esta...». (Coordinadora).

«...podiera ser más. Podiera ser más. Pero es lo que le digo: por la sobrepoblación de estudiantes, del área, y la limitante del personal para esos fines, ...porque yo le estoy diciendo 21 maestros, pero 21 maestros que dentro de ellos algunos diga: yo puedo ir un día en la mañana. Ya ese no me resuelve. Porque donde yo tengo que mover tres y cuatro maestros a Neyba, no me responde que un maestro me diga “yo voy en la mañana y me retorno”, porque yo no tengo cómo hacerlo que retorne. Entonces voy a dejar sin respuesta a unos grupos que tengo en la tarde. Igual cuando lo hago para Hondo Valle, igual cuando lo hago para Bánica. Yo necesito personas a tiempo completo...». (Coordinadora).

Se plantean además, las dificultades de los profesores de los recintos para compatibilizar sus diferentes compromisos laborales con el proceso de acompañamiento y los impactos negativos de esta sobrecarga en la calidad de la formación, tal como refiere la siguiente cita.

«Los maestros dueños de las asignaturas, los que imparten las asignaturas, ...el profesor de aquí, del recinto que imparte la asignatura de práctica o de pasantía... Lo ideal es que sea tutor, debe ser tutor. Porque nadie mejor que el mismo maestro para identificar oportunidades y niveles de mejora y llevar eso al escenario del aula para desde ahí entonces hacer la socialización. Pero tenemos dificultad porque algunos maestros, que son guías, tienen compromiso en otra universidad, y entonces le choca el tiempo, y no pueden ser acompañantes. Por eso es que le digo de la necesidad...». (Coordinadora).

Así mismo, coinciden en señalar la ausencia de los acompañantes en las observaciones, lo cual genera que se produzcan procesos de evaluación de estas prácticas sin la presencia de los actores de los recintos. Esta práctica es identificada en la siguiente cita.

«...van en esta semana, dos profesores, por el mismo caso, que les ponen materias a esos profesores y no tienen tiempo para ir a las escuelas también a observarnos a nosotros. Ese es uno de los principales problemas que nos afecta a nosotros...».  
(Estudiante).

Consistente con el hallazgo anterior, los estudiantes de todos los recintos, en sentido general, expresan quejas por las pocas observaciones de aula que les realizan sus tutores. En cuanto a la realización de las observaciones hacen referencia a inconsistencias entre las fichas utilizadas en los procesos de prácticas y pasantías y la realización de las mismas.

En cuanto a las fichas utilizadas se encuentran varios hallazgos. Por un lado, integran aspectos y contenidos ya superados o que no forman parte de la práctica, otros contenidos están ausentes y deben incluirse dados los cambios e innovaciones curriculares actuales.

Otro problema es el desconocimiento de las fichas que tienen los maestros anfitriones por lo que no pueden llenarlas adecuadamente. Esto repercute negativamente en la evaluación final de los estudiantes. Además de que no se evidenció en ningún recinto el uso de tecnología para apoyar este trabajo. Al respecto, varios actores indican lo siguiente:

«Las fichas que nos dan para que los maestros nos evalúen... A veces están en discordancia con lo que estamos haciendo. Eso es lo único que haría, pero después todo está excelente...».  
(Estudiante).

«...cada vez que nosotros damos una práctica, la maestra muestra como cierto *stop*: –¡Ay! cuando yo me gradué eso no se hacía—. O sea: “¿por qué ustedes preguntan tanto?”, pónganle cuestionarios a esa gente para que lo llenen que eso es lo que a ellos les gusta”. También cuando tú le pasas la ficha, ni siquiera la saben llenar algunos maestros. Entonces yo creo que los centros donde nosotros vamos deberían prepararse primero. Antes de que nosotros ingresemos, a los profesores de los cursos donde nosotros vamos a ir, deberían darles un taller, explicárseles cómo se llena la ficha, a qué responden, cuál es la finalidad. Porque a veces tú tienes que ponerte como estudiante a explicarle al maestro cómo se llena la ficha de evaluación...». (Estudiante).

Actividades clave como la investigación, la preparación de guías y la organización general de las observaciones de aula se limitan por el poco tiempo que tienen diariamente los coordinadores y tutores responsables del acompañamiento.

Desde los recintos se percibe la necesidad de mejorar la capacitación de tutores y docentes para fortalecer sus competencias para el acompañamiento de las prácticas y pasantías ya que esto es la columna vertebral de la formación.

«...hay que clarificar en cuanto al rol de los acompañantes y los espacios que necesitan. Es corriendo que ellos van a la escuela y vienen para acá a dar clases. Ellos necesitan formarse, porque lo que yo veo como una debilidad, otro profesor nuevo no lo ve como una debilidad. Entonces ellos lo ven como: “¿y eso es así?”. O sea, yo en una ocasión traje una práctica, escribí una práctica observada, hicimos un encuentro de esos que hacemos, yo les di la práctica a todos para que la leyeran y la evaluaran con una ficha. Y la ficha que evaluaron, era que la práctica se había quemado, “taba mala”. Sin embargo, la ficha que el profesor, de los que estaba ahí y evaluó era buena la práctica. Y ellos se

sorprendieron cuando vieron eso. Y yo le dije: “sí, eso paso aquí”». (Coordinadora).

«...no, mira, los maestros tutores como tenemos muchas veces necesidad de contratar, ellos necesitan una mayor capacitación, como un programa de seguimiento... Un programa de seguimiento... Pero de formación para acompañantes, tanto en acompañamiento áulico como de investigación y también para los mismos maestros guías...». (Coordinadora).

«...quizás la más grave de las debilidades, o la más fuerte de esas debilidades, es la formación de ese docente tutor; no tenemos un docente tutor altamente cualificado para hacer este proceso de acompañamiento y los maestros anfitriones, mucho menos». (Coordinadora).

Los recintos que tienen la especialidad de educación física presentan necesidades específicas en sus prácticas y pasantías que deben ser analizadas particularmente para articular una respuesta pertinente, tal como indica este Vicerrector:

«En este recinto las prácticas y las pasantías son diferentes porque es solo de educación física y me preocupa que no tenemos un seguimiento sistemático a las prácticas... No tenemos un personal calificado en el área y el equipo tiene limitaciones de tiempo...».

Los principales retos que enfrenta la gestión del acompañamiento en todos los recintos tiene que ver con la demanda creciente de estudiantes que requieren ser acompañados y las restricciones de personal calificado y con disponibilidad de tiempo real para desarrollar el acompañamiento que necesitan los estudiantes.

Vinculado a este tema, además se plantea un desafío particular en lo relacionado a establecer los estándares de calidad técnica necesaria, el instrumental requerido y los apoyos tecnológicos que



aseguren la rigurosa evaluación de los estudiantes de prácticas y pasantías y la adecuada articulación con los centros y los maestros anfitriones. En conclusión, un personal docente reducido, sobrecargado laboralmente y sin los instrumentos adecuados reduce las posibilidades de ofrecer una formación docente de calidad.

#### 4.5 El rol de la coordinación académica de las prácticas y las pasantías

El Instituto ha definido que el coordinador académico «es el profesional encargado de planificar, ejecutar y coordinar acciones con los maestros titulares, los tutores, los directivos y los maestros de los centros educativos anfitriones, a fin de fortalecer el proceso de desarrollo profesional de los pasantes». (Sistema de Prácticas y Pasantía Profesional, 2014, p.08).

A pesar de la alta satisfacción que tienen los estudiantes en general con el trabajo de coordinación académica del Instituto, los datos desagregados por recinto muestran que la población estudiantil que se siente insatisfecha con el apoyo que recibe de la coordinación académica, si tiene alguna dificultad o necesidad particular, es importante, ya que requiere una atención más personalizada. Los recintos con mayor porcentaje de esta población insatisfecha son el FEM (26.5%), el LNNM (23.3%), el EMH (22.1%), el UM (16.1%), el EPH (13.8%), el recinto con menor porcentaje fue el JVM (4.6%).

Es recomendable profundizar sobre cómo la coordinación académica del Juan Vicente Moscoso realiza esta atención personalizada a los estudiantes y difundir esta buena práctica en todo el Instituto, aunque un factor que pudiera estar apoyando estos resultados es que la coordinación en ese recinto es realizada con una lógica de trabajo en equipo entre dos personas que comparten las responsabilidades y tienen una larga trayectoria de estudio y trabajo compartido en el recinto.

Una de las dificultades que enfrenta cotidianamente la coordinación académica de las prácticas y las pasantías es que el personal responsable de esta labor es además docente y asume la tutoría o el acompañamiento de grupos de estudiantes en los centros anfitriones, lo cual implica una sobrecarga laboral que trae desgaste personal y baja la calidad del trabajo realizado. Tal como indica una entrevistada en la siguiente cita.

«Mira, en el equipo de coordinación tenemos necesidades de todo tipo, yo pienso: desde la capacitación y actualización hasta la disponibilidad de tiempo. Como nosotros tenemos la doble función de coordinadora y docente, la docencia nos lleva mucho tiempo y a veces queremos incursionar en proceso de investigación y sistematización de la práctica y no contamos con la disponibilidad de tiempo necesaria, entonces realmente tenemos una sobrecarga». (Coordinadora).

Actualmente este personal dispone formalmente de quince horas para la docencia y quince horas para la coordinación, pero el trabajo de coordinación es complejo y demandante porque incluye una diversidad de tareas simultáneas dentro y fuera de los recintos, coordinar diversos actores y procesos que requieren una mayor concentración y disponibilidad de tiempo. Al respecto, una entrevistada opina.

«Si vamos a ver lo que es la demanda de la coordinación, tendríamos que disponer de las 30 horas, porque el solo hecho de poder desplazarse a los centros, darle seguimiento a los tutores, a los maestros anfitriones, a las secciones de clase, las tareas administrativas del puesto, eso conlleva mucho trabajo». (Coordinadora).

Las tareas asumidas por los coordinadores incluyen además de las académicas, las relacionadas con la dimensión administrativa,

como contratos, informes, entre otros, que coinciden en la necesidad de contar con un apoyo administrativo en la coordinación de pasantías y prácticas.

«...es decir, tú tienes que ver con todo. Tienes que ver con todos los sectores, con todas las actividades..., tienes que hacer muchos informes, porque hay que rendir informes de las visitas de los centros; coordinar las actividades, planificar con los maestros, visitar los centros; hacer una carta, hasta una comunicación..., se requiere más tiempo para dedicarse a ese trabajo». (Coordinadora).

«...bueno, más docentes, tanto guías como acompañantes. Tengo dificultades con los trabajos que son..., porque todos los trabajos de oficina los hago yo también. Lo que trabajo de gratis. Entonces, pudiera ser una secretaria, para que mientras yo me estoy moviendo a una comunidad...». (Coordinadora).

Existe una percepción generalizada entre los actores entrevistados sobre la limitación de tiempo; se destaca en la figura de los coordinadores de prácticas y pasantías, los cuales también tienen sobrecargas académicas y por lo tanto, sus tiempos en las aulas, impartiendo docencia, les impide disponer de suficiente tiempo para actividades propias de la coordinación como consultas, visitas de supervisión, coordinación, entre otros. Este hallazgo es relevante pues esta situación limita la calidad de los procesos de prácticas y pasantías.

«...bajar la carga académica, por ejemplo, para uno dedicarse a todo lo que tiene que ver con la coordinación y organización de las diferentes actividades...». (Coordinadora).

Todo lo anterior, unido a otras funciones como las que se relacionan con aspectos administrativos, se traduce en visitas apenas

mensuales o esporádicas de los coordinadores a los centros anfitriones. También los acompañantes, debido a todas las funciones anteriormente mencionadas, ocupan una cantidad de trabajo a la semana, que supera las horas asignadas y retribuidas, lo cual con frecuencia se hace en detrimento de su tiempo personal y familiar.

«...si se puede tener un sub-coordinador, no sé cómo llamarle, el nombre que se le dé, que coordine cada frente de práctica, cada concentración –si vamos a seguir con las concentraciones– porque si solo la corte actual, nos manejamos como estamos y seguimos adelante, pero si se van a seguir las cortes ya por los mismos pensum sería bueno tener un coordinador de cada concentración, coordinados por una coordinadora general de práctica y pasantía...». (Coordinadora).

Otro hallazgo revelado es la necesidad de articular mejor los docentes y sus enfoques en las asignaturas que se cursan en un mismo período, así como promover en el Instituto iniciativas de formación continua, especializadas en acompañamiento pedagógico para los tutores y maestros anfitriones.

Desde la coordinación, además se identifican una serie de necesidades y desafíos relacionados a la calidad del proceso formativo, que deben ser abordados desde el equipo de formadores del Instituto como lo expresan las siguientes entrevistadas:

«...bueno tú vas a ver a uno de los muchachos que tenemos en pasantía, que nosotros no encontramos qué hacer con estudiantes deficientes. Entonces llegan a pasantía y ya han cursado, no sé cuántas materias, que han cursado todas las materias, y estos muchachos llegan con ciertas debilidades académicas...». (Coordinadora).

«...entonces ahí, la mala soy yo, la mala de la película es la coordinadora. Tenemos muchos problemas..., porque se

quemar..., repiten la práctica y la pasantía, entonces cómo es posible que un estudiante que haya cursado ciento y pico de créditos, en pasantía es que yo me doy cuenta de que no sabe escribir en la pizarra, que no sabe acentuar, que no sabe dar matemáticas, que no sabe dar naturales...». (Coordinadora).

#### 4.6 La selección de los centros educativos anfitriones

Diversos actores coinciden en identificar que la selección de los centros anfitriones se realiza a partir de los criterios y las listas de centros de buenas prácticas que les proporciona el MINERD, así como otras organizaciones como Fe y Alegría, y las instituciones Salesianas, entre otras.

Sin embargo, el criterio predominante según la población entrevistada es, generalmente, la ubicación geográfica del centro, ya que los estudiantes escogen el centro al que puedan acceder más fácilmente.

Este criterio de «facilidad de acceso» o cercanía del centro desde el punto de vista del pasante, tiene implicaciones diversas para la pertinencia del programa de formación, ya que asuntos logísticos como la transportación tienen que ser resueltos para que se le ofrezca a la población estudiantil la oportunidad de conocer, vivenciar, investigar y abordar los procesos técnico-pedagógicos en una diversidad de centros educativos de zonas rurales y urbano-marginales.

Los diferentes tipos de centros existentes en el país y sus particularidades no pueden ser excluidos de un programa de formación que pretenda responder a las necesidades educativas de la República Dominicana.

Con frecuencia, según los actores, se seleccionan centros con buenas prácticas, pero dentro de los mismos, los maestros que corresponden al grado que deben trabajar los estudiantes, no desarrollan buenas prácticas.

Plantean que a los recintos les resulta difícil seleccionar centros anfitriones con buenas prácticas y sobre todo con buenos maestros.

«...como nosotros tenemos una población tan grande, a veces, poder ubicarlos, poder detectar 30 o 40 centros, no vamos a decir centros de buenas prácticas, sino “Maestros con Buenas Prácticas” que puedan servir de modelo realmente para los estudiantes es una labor muy difícil. Y en aquellos centros donde quizás existe la buena práctica, a veces está la resistencia a la apertura; no nos quieren recibir. Si nos reciben, nos reciben con limitaciones». (Coordinadora).

Los tutores también plantean las limitadas clases modelo en los centros que puedan servir como referente a los pasantes. Refieren que algunos docentes las desarrollan si son solicitadas por los coordinadores o tutores.

Este hallazgo plantea una de las debilidades estructurales del programa analizado, relacionada a los criterios para selección de los centros educativos anfitriones y los mecanismos para la selección de los maestros anfitriones con prácticas docentes pertinentes con el currículo, que sean permanentes y no excepcionales. Sobre esto indican que:

«...yo siento como que en ese aspecto no me evalúa como en realidad me merezco.

...caso la maestra tiene todos los conocimientos pero no los aplica..., realiza (sic) es un solo momento de clase, ...ella tiene su cuaderno de planificación muy lindo, nos lo ha presentado a nosotros y esto, pero no lo aplica...». (Estudiante).

«...que nuestros estudiantes de prácticas y pasantías, van a nuestros centros anfitriones, pero realmente en los centros anfitriones no se les está brindando calidad en las prácticas. Para conseguir que haya buenas prácticas, tenemos que negociar con

los profesores, conversar por la amistad que tenemos, conversar con ellos, y que ellos le preparen prácticas modelo. Que no se oiga esto, entre comillas, porque sabemos que eso no existe. “Ah sí, ven tal día que te voy a dar una clase modelo”. Entonces, eso es una dificultad...». (Tutora).

Además del criterio de centros accesibles utilizado por los estudiantes, otro criterio que opera para seleccionar sus centros educativos de prácticas es que estos tengan estudiantes «manejables», partiendo del supuesto de que esto puede asegurarles evaluaciones adecuadas o la realización de prácticas sin mayores contratiempos.

Al respecto, una estudiante indica que:

«...o quieren al Politécnico femenino. Porque en el Politécnico femenino es el único lugar de todas las escuelas que buscan, que son niñas que tú les vas a dar clases, y es más fácil en cierto modo la disciplina con niñas. Entonces, esos son una cosa por las que nos matamos los pasantes. A mí no me tocó el Politécnico, pero sí me tocó el tutor del área, que es de Ciencias Sociales, y nos ha dado clases a mi grupo desde que entramos en primero, todos los años y más como mi concentración es Sociales...». (Estudiante).

«...algunas veces hemos tenido que retirar los pasantes porque vemos que la escuela no tiene las competencias; el equipo de gestión, los mismos maestros no pueden hacer la pasantía porque hay mucha deficiencia, desorganización, ¿jehhh!?, violencia, hay mucha violencia ahora en los centros educativos, mucha violencia...». (Coordinadora).

«...pero en el caso de nuestra escuela, que ya estamos acostumbrados a recibir los pasantes y conocen los maestros su grupo de trabajo, tal vez un grupo muy difícil para trabajar, y saben que le va a ir mal al pasante en su grupo, previamente la

dirección se reúne, nos reunimos. “Bueno, fulana dijo que no le manden los pasantes este año, quiere trabajar con su grupo”...». (Maestra anfitriona).

«...pero en nuestro centro hay muchos niños con necesidades socio-afectivas, eso es un poco complicado. Hay varios. En el caso de mi grado, entonces tener, como quien dice, esas dos extrañas ahí, hasta que ellos no cogieran el hilo, ...infundirle respeto, darle todas las informaciones, eso me costó un poco de tiempo...». (Maestra anfitriona).

Sobre este tema de «centros manejables» o «inmanejables» otros actores coincidieron en plantear que los grados que presentaban situaciones de estudiantes con problemas de disciplina o aprendizaje se descartaban para prácticas y pasantías. Este hallazgo tiene que ser discutido a profundidad por las diversas implicaciones que tiene para la pertinencia y calidad de la formación inicial docente en el contexto dominicano.

El criterio de seleccionar «centros educativos manejables» en el contexto de la propuesta formativa del Instituto, puede estar indicando una visión excluyente y reducida de lo que debe ser la experiencia formativa a ofrecer a los estudiantes.

Indica además que las herramientas para la innovación e investigación-acción enfocadas a la solución de los problemas que presenta el contexto educativo dominicano no están siendo probadas y sistematizadas a fin de identificar sus fortalezas y su pertinencia para apoyar en la transformación de la escuela dominicana actual.

Los hallazgos anteriores muestran algunas debilidades estructurales en el modelo empleado. La selección y el desempeño de los centros anfitriones son factores clave para el funcionamiento del eje de prácticas y pasantías, por lo que su selección no puede ser discrecional.

Es necesario que en acuerdo con el MINERD, se estructure y opere un mecanismo o protocolo de estándares precisos de calidad



que integre los procesos de selección, acuerdos, sensibilización, capacitación, planificación, acompañamiento, evaluación, acreditación, apoyos e incentivos.

## 5. | Vínculos con los centros y la comunidad

### 5.1 Vínculos con los centros educativos anfitriones

En este capítulo se analiza la relación que tiene el Instituto con los centros educativos anfitriones que acogen a la población estudiantil en sus prácticas y pasantías, así como con los maestros y las maestras anfitrionas, las familias y las comunidades.

Además, se especifican algunos aspectos relacionados con los vínculos entre el Instituto y el Ministerio de Educación.

Desde la opinión de los actores entrevistados, las relaciones en general entre los diferentes recintos y los centros anfitriones se caracterizan por la colaboración mutua, ya que ambas partes se benefician en el intercambio.

Los centros anfitriones reciben estudiantes que contagian con su energía juvenil, con ideas creativas y capacidades de desarrollar innovaciones pedagógicas y el Instituto cuenta con plazas disponibles para colocar a su población estudiantil. Las siguientes citas ilustran estas posiciones:

«...hay una relación de amistad, de colaboración, de ayuda. Ellos siempre están dispuestos a cuando uno los llama...».  
(Coordinadora).

«...el centro anfitrión ve reforzada la calidad de la enseñanza en la educación física. Niños y niñas más activos físicamente y con más disciplina. Estudiantes adolescentes que aprenden a trabajar en equipo y dentro de reglas y normas...». (Coordinador).

En la relación con los centros anfitriones, el Instituto tiene la ventaja de que dada su trayectoria y reconocimiento social, los directores con frecuencia abren sus puertas sin muchas dificultades, basándose en una tradición de relaciones informales y en relaciones de confianza cuando estos han sido egresados del Instituto, tal como lo expresan las siguientes citas:

«...muchos directores de centros (anfitriones) son egresados del recinto y no solo nos reciben, sino que también nos preguntan cómo vamos y hasta nos sugieren estrategias de trabajo con los niños...». (Estudiante).

«...la experiencia es positiva. Los centros nos reciben bien. Un muchacho formado en el Instituto generalmente se diferencia de los demás, tiene práctica y más confianza...». (Vicerrector).

«...el trabajo que hicimos en las pasantías se sintió en el centro completo porque involucramos a todos los actores, profesores y otros cursos al cierre del plan de acción..., integramos a los padres en charlas y en apoyar las tareas de sus hijos...». (Estudiante).

«...tenemos una gran acogida en los centros. Nos solicitan estudiantes, quieren a nuestros egresados, la comunidad reconoce el trabajo...». (Coordinadora).

Sin embargo, las dificultades identificadas que afectan la calidad de la experiencia formativa de los estudiantes, se relacionan con la selección y calidad de los centros educativos anfitriones, así como en la debilidad de los mecanismos de coordinación entre los centros y el Instituto.

Esto se refleja en las expresiones que se indican a continuación:

«...con los centros educativos anfitriones no estoy satisfecho, tiene que haber una selección de los centros con criterios establecidos y también considerando los lugares de donde proceden los estudiantes...». (Vicerrector).

«...un director nos dijo que ellos no iban a tener sus profesores sentados y nosotros practicando porque a los profesores se les está pagando... Hay que coordinar un poquito». (Estudiante).

«...no debemos esconder la realidad, aunque necesitamos centros modelos tenemos que equilibrar entre eso y la realidad...» (Coordinadora).

En las siguientes citas, se expresan las dificultades que algunos actores enfrentan en sus vínculos con los centros anfitriones, como la informalidad, falta de acuerdos y planes de trabajo así como las precarias condiciones de algunos centros anfitriones:

«...hemos planificado encuentros con directores y maestros anfitriones pero no nos permiten sacarlos de las aulas; para eso hay que planificar muy bien...». (Acompañante).

«...se ve como un favor que la escuela me hace al aceptarme el estudiante y dejarlo dar una hora de clases y como es un favor yo puedo retirarlo en cualquier momento...». (Tutora).

«...en cuanto a los centros educativos hay una realidad y es que tienen una excesiva cantidad de estudiantes. Faltan materiales, falta limpieza y comodidad; esto es difícil para los pasantes...». (Directora Académica).

Una buena experiencia desarrollada por el recinto Luis Napoleón Núñez Molina fue exitosa porque aprovechó el contexto nacional, de firma del Pacto por la Reforma de la Educación 2014-2030, para convocar un pacto entre el recinto y sus centros anfitriones. Luego de motivar, informar y sensibilizar a los directores de los centros educativos lograron establecer una alianza fuerte con estos actores. Al respecto expresan que:

«...conectándonos con el diálogo y el acuerdo en el pacto por la educación, desde aquí, la dirección académica y también la

coordinación hicimos una especie de pacto, nosotros convocamos a los directores de los centros anfitriones y se firmó, pero luego de una jornada de diálogo, explicaciones, de todo eso. Y entre esas cosas que nosotros buscamos era que los directores fueran aliados para mejorar el trabajo de los maestros anfitriones...». (Guía).

«...con relación a ese pacto que se firmó aquí con todos los directores... Los últimos talleres que hemos realizado desde el recinto la respuesta de los directores a esas convocatorias ha sido increíble y yo pienso que parte de ese éxito es por haberlos involucrado un poquito más, por crear ese vínculo...». (Guía).

Los actores expresan que es necesario que el Instituto establezca relaciones o acuerdos formales con el Ministerio de Educación, especialmente con sus niveles regionales, distritales y con los centros educativos anfitriones para que se limite la discrecionalidad y la informalidad en la selección y gestión general de la relación con los centros anfitriones. Se propone que se fortalezcan las alianzas interinstitucionales, criterios para la selección de los centros, se establezcan incentivos, planes de trabajo coordinados, más investigación y reconocimientos diversos para los centros anfitriones a fin de asegurar centros comprometidos con la formación inicial docente de calidad.

## 5.2 Relación con los maestros y las maestras anfitrionas

Según los actores entrevistados, las relaciones entre los maestros anfitriones y los estudiantes es compleja y diversa. En este apartado se expresan algunas de las satisfacciones y frustraciones vividas en el marco de este vínculo.

Las experiencias positivas señaladas por diversos actores son las siguientes:

«...muchas veces los maestros anfitriones se enriquecen de las innovaciones que llevan los estudiantes a las aulas. Por ejemplo, con el nuevo modo de planificación de clases por competencias. La mayoría de los maestros no la entienden y preguntan a los estudiantes...». (Acompañante).

«...la relación es de respeto. Los estudiantes se acercan a ti y te dicen que quieren hacer la práctica contigo y piden permiso para ello...». (Maestra anfitriona).

«...en el centro hacemos reuniones y los maestros y la directora le damos buena acogida... Sentimos satisfacción y motivación pues al verles nos contagian su creatividad...». (Maestra anfitriona).

«...los pasantes son muy creativos, utilizan recursos del medio y eso emociona a los niños y niñas...». (Maestra anfitriona).

Varios actores expresaron la contradicción que han identificado entre el apoyo que reciben de los directores y las dificultades que luego enfrentan con los maestros anfitriones en las aulas. Tal como se manifiesta en las siguientes citas:

«...muchas veces la institución (Isfodosu) invita al principio a los directores a una reunión para hablar de la pasantía y el director dice a todo que sí..., pero resulta que cuando vamos a la escuela es una realidad diferente...». (Tutor).

«...entonces el maestro (anfitrión) le dice muchas veces que no al estudiante... Dicen “yo no te puedo dar cuatro horas de clases porque yo estoy atrasada en tal tema”, “yo estoy con esto”, “yo tengo que dar repaso”, “yo tengo que hacer una serie de cosas”, o sea, yo creo que ahí la escuela y la pasantía andan un poco divorciadas, creo que la comunicación tiene que ser mejorada...» (Tutor).

Las dificultades identificadas con los maestros anfitriones son su resistencia a acoger al estudiante en su aula porque consideran

que esto es una pérdida de tiempo, una amenaza a su trabajo o porque no quieren completar los procesos y tareas que implica ser anfitrión o anfitriona.

Las siguientes citas ilustran ese problema:

«...es que el maestro se ve amenazado..., como que es una pérdida de tiempo coger cuatro horas (de sus clases) todos los días...». (Tutora).

«...mi compañera y yo estábamos listas para trabajar con 6.º grado con lectoescritura porque tienen mucha debilidad; le comentamos a la maestra que nos permitiera trabajar esa problemática para ayudar, y todo eso. Ella reconoció que hay problemas, que había como 17 estudiantes que desde preprimario tuvieron problemas, lo reconocía pero ella no estaba disponible para ayudarlos..., y nos dijo que no, dijo que tenía muchas cosas que hacer y todo eso, ¡imagínese usted! Cuando fuimos al otro día a realizar otras clases, estaba como una cacata y entendimos que ella no quería nuestra ayuda de ningún modo...». (Estudiante).

«...con otra pasante nos sucedió que ella (maestra anfitriona) sentía que la pasante le tomó el grupo porque el grupo quería trabajar más con ella (la pasante) y con nosotras tenía celos y decía que su grupo es su grupo, “esa es mi aula”...». (Estudiante).

«...unas compañeras de nosotras fueron a una escuela a un curso del nivel inicial y le pidieron a la maestra que les dejara dar la práctica ahí en el curso y ella le dijo que no, porque ella no se iba a pasar la tarde entera llenando la ficha..., y entonces ellas tuvieron que irse para otra escuela porque esa maestra no las quiso recibir...». (Estudiante).

«...nuestros compañeros de aula fueron a un centro y les dijeron rotundamente que no porque el maestro sentía que su trabajo estaba en peligro y que lo iban a cancelar seguramente...». (Estudiante).

«La debilidad es la resistencia a la práctica de los maestros de la escuela, los maestros no querían la presencia nuestra en sus aulas, pensaban que éramos del Ministerio y otros no compartían sus aulas con nosotros, no nos facilitan los contenidos ni el proceso...». (Estudiante).

En algunos casos las dificultades han surgido cuando hay alguna confusión técnico-pedagógica entre las instrucciones que emanan del Instituto y las que tienen los maestros anfitriones, tal como lo destaca la siguiente cita:

«...había una pequeña confusión con las planificaciones porque el tutor le exigía algo y nosotros [maestros anfitriones] le exigíamos otra..., luego se coordinó un taller..., y después del taller se vio la diferencia..., yo veo que en nuestro caso la relación fue muy buena...». (Maestra anfitriona).

Los momentos tensos para los maestros anfitriones, como la cercanía con el fin de año escolar y los exámenes, han sido identificados como los tiempos menos pertinentes para las prácticas y las pasantías.

Según esta coordinadora los problemas son los siguientes:

«...en algunas ocasiones, los profesores de las escuelas se hartan de los pasantes porque ellos se atrasan, porque están en pruebas nacionales, porque ya vienen los exámenes..., cuando está terminando el año escolar...».

Prácticas negativas de algunos maestros anfitriones, como abandonar a los pasantes en las aulas e irse a descansar o a resolver temas personales fuera del centro educativo, así como exigir que los pasantes les suplan materiales educativos para sus aulas y modelar

prácticas pedagógicas contradictorias con los enfoques educativos actuales, son destacadas en las siguientes citas:

«...en algunos casos las maestras anfitrionas se aprovechan de la presencia de las pasantes para obtener recursos para sus aulas, hay falta de buena gestión de los materiales en los centros...». (Acompañante).

«...la calidad de muchos maestros anfitriones no es buena y no son modelos de buenas prácticas...». (Estudiante).

«...hay maestros anfitriones que abusan de los estudiantes y quieren que nosotros hagamos todo. Piensan que es recreo para ellos o nos dejan solos todo el día...». (Estudiante).

«...hay muchos maestros anfitriones que tienen mucho tiempo trabajando y se resisten a realizar cambios. Entonces representan malos modelos para los estudiantes...». (Acompañante).

Las estrategias utilizadas por algunas estudiantes para abordar las dificultades con los maestros anfitriones han producido un acercamiento personal, ampliando su apoyo a su labor cotidiana en las aulas, así como el manejo de los conflictos con apoyo de las coordinadoras y, como última alternativa, el cambio de centro o maestro.

Las siguientes citas ilustran estos temas:

«...los profesores se quejan un poquito pero en general la escuela es abierta, ... a los maestros uno sabe cómo ganárselos, tiene que tomar los números, los llamas, ... uno le apoya, preguntarle “¿profesor que tema usted va a trabajar mañana? –Ah yo voy a trabajar la revolución–, entonces le digo: “yo puedo traerle un material para el proyecto” y así uno le ayuda...». (Estudiante).

«...si se presentan conflictos con los maestros anfitriones recibimos el apoyo (de la coordinadora) y nos sugieren o permiten cambiarnos...». (Estudiante).



En conclusión, las experiencias señaladas anteriormente indican que las relaciones entre los maestros anfitriones y los estudiantes presentan tensiones y dificultades en los siguientes temas:

- a) Resistencias diversas de los maestros anfitriones por considerar que los pasantes representan una amenaza a su trabajo o estabilidad laboral, porque recibirlos hace que se atrasen en sus programaciones o pierden el tiempo, por considerar que los procesos y formularios a completar les sobrecargan su trabajo diario en las aulas, por confusiones en la procedencia institucional de los pasantes, por la inercia producida por el paso del tiempo; así como por la desactualización y confusiones técnicas en la aplicación de los enfoques curriculares vigentes.
- b) Malestar en los estudiantes por considerar que los maestros anfitriones algunas veces abusan de ellos cuando abandonan el aula para irse a descansar o a resolver problemas personales fuera del aula o del centro, y cuando les exigen que los estudiantes les suplan de materiales educativos para desarrollar sus planes de clases.

Algunos factores que pueden estar contribuyendo a la resistencia y tensiones de los maestros anfitriones son la falta de información, sensibilización, preparación y acuerdos previos directos con este actor por lo que se recomienda diseñar una propuesta integral de relación con los centros anfitriones que incluya los lineamientos sobre su selección, acreditación y acompañamiento técnico permanente.

Se recomienda que para asegurar la calidad de la formación, el Instituto apoye con diferentes estrategias la formación continua de los maestros anfitriones, de forma que esto les permita estar actualizados sobre los enfoques y manejo de las innovaciones que promueve el Ministerio de Educación y el Instituto.

### 5.3 Vínculos con las familias y la comunidad

Sobre las relaciones de los diversos recintos del Instituto con la comunidad, los actores entrevistados opinan que esto es un reto que deben trabajar, ya que aunque han tenido experiencias aisladas de cooperación con múltiples sectores, existe un potencial no explotado para las alianzas fructíferas con el sector privado y con las instituciones sociales sin fines de lucro que se debe aprovechar en las prácticas y las pasantías.

Al respecto varios actores afirman que:

«...yo creo que hemos sido tímidos en eso, no hemos utilizado ese recurso a beneficio; de hecho en nuestro plan estratégico está darnos a conocer un poquito más como institución en la misma comunidad, pues es uno de los testigos. Desde las prácticas y las pasantías definitivamente creo que tenemos que revisar ese aspecto porque puede ser un discurso viable para nosotros y para los mismos estudiantes...». (Guía).

«...pero en el pasado, en práctica teníamos mucha colaboración de las empresas; muchos de esos proyectos terminaban en mejoras, ...eran ocho prácticas, entonces ahí sí nosotros teníamos mucha vinculación con empresas, con los padres, con la comunidad, porque eran como proyectos de centro, entonces ahora tenemos el reto de en la práctica y sobre todo en la pasantía mejorar eso...». (Guía).

«...hemos hecho vinculación con gobernaciones provinciales y todo eso, pero esa experiencia ganada podemos meterla en el sistema de pasantía para que haya una vinculación del Instituto con las empresas, para que uno les presente los proyectos y entonces ellos puedan asumirlos...». (Guía).

La experiencia de los estudiantes con las familias ha sido positiva pero limitada, tal como se expresa en las siguientes citas:

«...la escuela tiene muchos padres que siempre están presentes, que se ofrecen y asisten a la escuela y van y ayudan..., todos los días están presentes no siempre los mismos padres pero están involucrados muchos padres que están en la asociación de padres...». (Estudiante).

«...algunos centros educativos involucran a esos sectores externos, entonces como la práctica y la pasantía se da en ese contexto también involucra (a los estudiantes), ...depende del nivel donde haga la pasantía, según lo que tengan esos maestros anfitriones en su planificación y requieren el apoyo del pasante...». (Vicerrectora).

«...digo que los padres se integren al trabajo de nosotros, que ellos vayan a verificar cómo nosotros estamos, que nos hagan sugerencias si no les gusta una forma de nosotros dar clases a sus hijos..., que ellos opinen porque ellos tienen derecho...». (Estudiante).

«...yo diría que esas entidades (la familia y la comunidad) deberían acercarse más a la escuela porque no es fácil que solamente el maestro lleve la carga, porque se tiene la percepción de que el maestro lo es todo..., sino que se vea que hay un acompañamiento, un seguimiento de los padres y la sociedad, de que en verdad sí le preocupa la formación del niño...». (Estudiante).

«...tenemos muy poca oportunidad de trabajar con los padres y las madres de los centros educativos...». (Estudiante).

Un actor expresa la experiencia de apertura del recinto Luis Napoleón Núñez Molina para vincularse con la pluralidad de actores políticos y religiosos de su zona. La cita ilustra su opinión::

«...a nivel de gestión nosotros nos codeamos con la Iglesia Católica, la Iglesia Evangélica, los grupos populares, FALPO,

que tiran piedras pero no las tiran aquí ...nosotros nos codeamos con todos los sectores...». (Vicerrector).

Se expresa además la necesidad de lograr una mayor proyección del Instituto a través del trabajo que realizan o pueden realizar los estudiantes en sus prácticas y pasantías:

«...hay que fortalecer la relación entre los pasantes y la comunidad a través de actividades culturales, aprovechar los espacios existentes para que el Instituto se proyecte más como institución...». (Coordinadora).

«...la mayoría de las comunidades, los padres y madres o grupos, no conocen el Instituto, se realizan muy pocas actividades en las comunidades y con las familias. Casi todo se queda en la experiencia dentro de la escuela...». (Estudiante).

En conclusión, fortalecer el vínculo con las familias y las comunidades es un reto importante a integrar en las prácticas y las pasantías de todos los recintos. Especialmente, el Instituto y las comunidades pueden beneficiarse de importantes proyectos de cooperación desarrollados para promover la educación ciudadana, la integración de las familias a la educación de sus hijos e hijas, así como proyectos socioeducativos de diversos tipos destinados a la población vulnerable.

#### 5.4 Relación con el Ministerio de Educación

Los diversos actores enfatizan en la necesidad de formalizar las relaciones entre el Ministerio de Educación y el Instituto para asegurar especialmente una mayor cooperación, acuerdos sobre centros educativos anfitriones focalizados, incentivos como la formación especializada a directores de los centros anfitriones así

como mecanismos estables y permanentes de coordinación interinstitucional entre las regionales, distritos y recintos.

Las siguientes citas ilustran lo expresado por los actores:

«...yo creo que el Ministerio en sentido general tiene que estar involucrado un poco más en esto...». (Tutor).

«...el problema es que las escuelas son escogidas al azar pero si desde el Instituto y el Ministerio se hace un esquema que diga: “son tales centros y esos centros los vamos a entrenar y esos centros con los directores egresados de nosotros y toditos los directores tienen maestría en gestión y van a trabajar con nosotros”, ...es ese involucramiento que nosotros tenemos que buscar, con centros que estén focalizados...». (Tutora).

«...las expectativas que tengo es que se formalicen las relaciones entre el Instituto y el Ministerio de Educación...». (Coordinadora).

«...a raíz del programa de apoyo a la calidad educativa, se identificaron unos centros entonces nosotros nos apoyamos en esos centros pero también tenemos los centros de Fe y Alegría con los que hay un convenio interinstitucional en el que ellos colaboran pero esos centros no nos dan respuesta a toda la demanda de los estudiantes...». (Coordinadora).

«...como en la mayoría de esos centros tenemos egresados (del recinto) algunos tienen la oportunidad de optar por un curso de especialidades de los que se ofertan aquí como maestrías y postgrados pero no que nosotros se lo ofertamos por ser centro anfitrión sino que ellos como egresados de aquí y profesionales del sistema tienen todo el derecho de venir y optar por una plaza...». (Coordinadora).

Las regionales y los distritos educativos requieren conocer y vincularse mejor al proceso de las prácticas y las pasantías, según la opinión de los siguientes actores:

«...en primer lugar, los distritos y la regional no conocen muchas veces qué es una pasantía, no saben que el Instituto está en esa escuela haciendo pasantías, no hay una vinculación...». (Tutor).  
«...lo que pasa es que en la pasantía tiene que haber una relación regional: distrito, recinto y centro educativo, que no existe. Aquí el recinto tiene una relación directa con las escuelas y muchas veces las escuelas nos hacen favores a nosotros..., muchos de esos directores aceptan a los pasantes porque son egresados de aquí, porque conocen la institución, no porque realmente haya un empoderamiento, ni unas directrices de arriba (MINERD) que bajan y que te dicen: no espérate, hay un convenio...». (Tutor).

Como se ha visto anteriormente, la relación del Instituto con el Ministerio y sus diferentes regionales y distritos educativos debe ser redefinida y fortalecida de acuerdo a las necesidades y demandas que tiene el Sistema de Prácticas y Pasantía.

En general, el vínculo del Instituto con los directores de centros es de colaboración, pero requiere formalizarse a través de alianzas estratégicas que incluyan a los maestros anfitriones como parte de los protagonistas del proceso de formación. Un reto importante del Instituto, en todos sus recintos, es desarrollar una visión de la formación inicial docente que incluya a las familias, a las comunidades y a otros actores clave como aliados para desarrollar procesos a corto, mediano y largo plazos, que mejoren los niveles educativos de las poblaciones más vulnerables y al mismo tiempo desarrollen capacidades en los estudiantes para el trabajo educativo con poblaciones diversas, tal como requiere el contexto dominicano.

En este sentido, el Instituto desarrolla algunas iniciativas en los diversos recintos relacionadas con el apoyo desde las prácticas y las pasantías al Plan Nacional de Alfabetización «Quisqueya Aprende Contigo» y un proyecto de educación para personas privadas de libertad en Salcedo, en coordinación con el Recinto Luis Napoleón Núñez Molina y la Oficina de Desarrollo Provincial de Salcedo.

Es recomendable sistematizar estas experiencias para aprender cómo mejorar su diseño, operación, resultados e impacto tanto en el Instituto como en las comunidades vinculadas. La investigación no pudo identificar ninguna iniciativa en marcha en los recintos que vinculara de forma específica el apoyo de la cooperación internacional en algún proyecto o programa de las prácticas y las pasantías.

En conclusión, los datos anteriores son consistentes con lo explicitado en el diagnóstico estratégico realizado por el Isfodosu donde se plantea que «el capital relacional que posee el Instituto no ha sido aprovechado suficientemente para desarrollar capacidad interna y generar recursos extraordinarios». (Plan Estratégico, 2014-2019, p.10).

## 6. | La perspectiva estudiantil

Para comprender cómo las prácticas y las pasantías promovidas en el marco del Instituto son vivenciadas y reflexionadas desde los estudiantes, en este capítulo se presentan las similitudes y diferencias, por recintos, del perfil de los estudiantes de prácticas y pasantías del Isfodosu, así como las tareas que realizan, los aprendizajes logrados, su valoración general sobre los distintos componentes del eje y sus recomendaciones para mejorar el Sistema de Prácticas y Pasantía del Instituto.

Para profundizar sobre el significado que han tenido las prácticas y las pasantías desde el punto de vista personal, formativo y social se analizan al final de este capítulo, seis relatos de vida de estudiantes procedentes de los diversos recintos del Instituto.

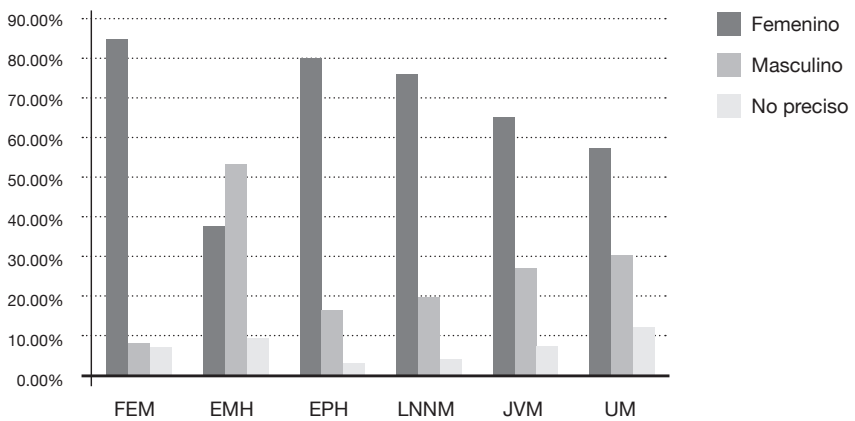
### 6.1 Perfil general de los estudiantes de prácticas y pasantías

La población estudiantil encuestada es de nacionalidad dominicana en su totalidad y en todos los recintos. A excepción del Recinto

Eugenio María de Hostos, cuya especialidad es la formación en educación física, la población estudiantil encuestada fue predominantemente femenina, 66.3%.

El Recinto Félix Evaristo Mejía se destaca por su baja matrícula de estudiantes de sexo masculino con 8.3%. Le siguen el Emilio Prud'Homme, 16.7%; y el Luis Napoleón Núñez Molina, 19.8%. El Juan Vicente Moscoso tiene un 27.3% y el Urania Montás, un 30.3% de población masculina.

**Gráfico 5**  
Género de la población estudiantil según recinto



Esta preponderancia femenina en la población matriculada en las prácticas y las pasantías en el Instituto, está asociada a la trayectoria histórica de feminización de las carreras de educación y de otras carreras relacionadas a los servicios sociales.

Este proceso ha sido analizado como resultado de los estereotipos reproducidos en la cultura patriarcal, que ha asignado tradicionalmente la responsabilidad del cuidado, protección y educación a las mujeres. Como parte de la economía del cuidado, esta feminización en la prestación de varios de los servicios sociales tiene

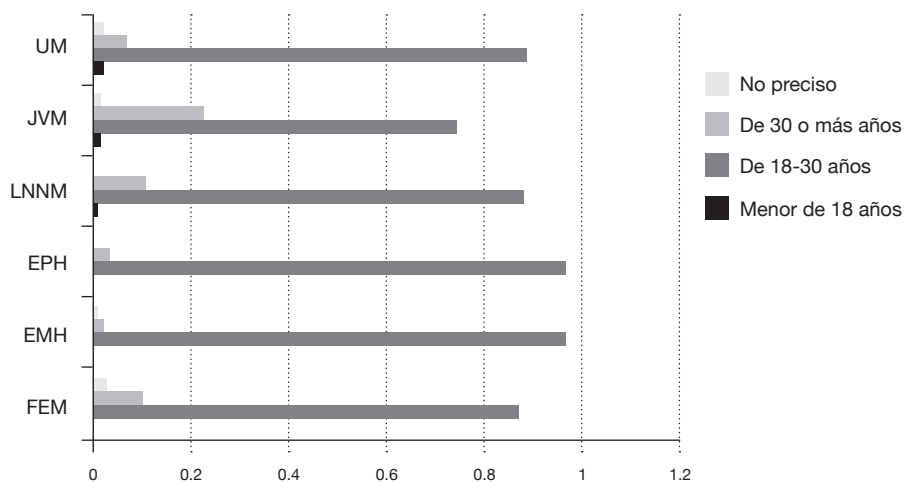


implicaciones en la profundización de los niveles de desigualdad social en nuestras sociedades.

Para el avance en los objetivos relacionados con la equidad de género en la sociedad dominicana, es pertinente que el Instituto incluya de forma transversal un enfoque de género que apoye el abordaje crítico y propositivo de la problemática de las desigualdades de género en el campo social y educativo así como su análisis en los fundamentos curriculares, pedagógicos y en los lineamientos institucionales en sentido general.

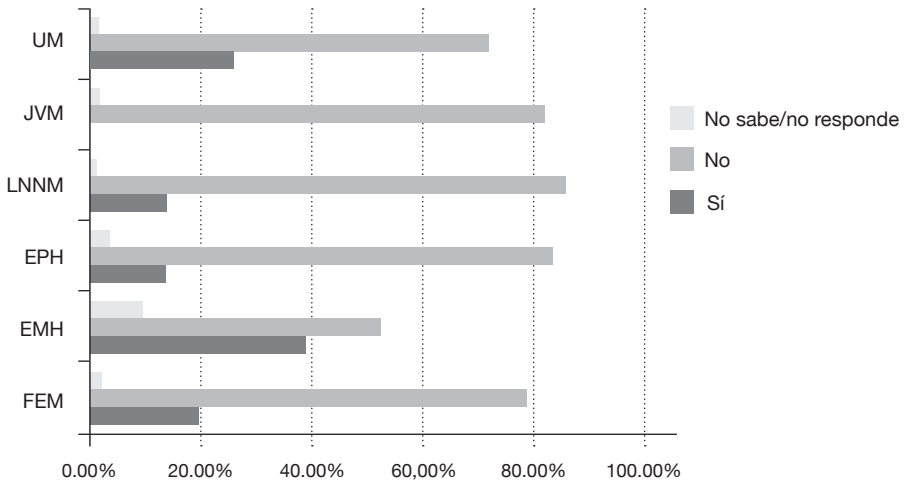
En cuanto a edad, un 56.1% de la población encuestada tiene entre 18 y 23 años y un 32.2% tiene entre 24 y 29 años. Estos datos son coherentes con los de la matrícula general del Instituto y muestran el perfil juvenil de su población estudiantil. El mayor porcentaje de población estudiantil que tenía 30 años o más pertenecía al Recinto Juan Vicente Moscoso, (22.7%). Los recintos con menor porcentaje de esta edad fueron el Eugenio María de Hostos (2.3%) y el Emilio Prud'Homme (3.3%).

**Gráfico 6**  
Edad de la población estudiantil



Específicamente sobre el perfil de los padres y las madres, un 75% de la población encuestada no ha tenido padres ni madres que hubieran concluido una carrera universitaria. La excepción es el Recinto Eugenio María de Hostos donde un 52.3% ha tenido padres o madres graduadas de la universidad, lo cual puede asociarse a que un porcentaje de estudiantes de este recinto son hijos e hijas de profesores de educación física que estudiaron esa misma carrera.

**Gráfico 7**  
Padres y madres que se graduaron de alguna carrera universitaria por recinto



En conclusión, el perfil general de la población estudiantil que desarrolla las prácticas y las pasantías es de nacionalidad dominicana, de sexo femenino, menor de treinta años y será la primera generación de su familia de origen en graduarse de una carrera universitaria. Este perfil es similar en América Latina y el Caribe, según el informe de la UNESCO (2012).

Esta nueva generación de mujeres jóvenes serán las primeras profesionales de sus familias y además podrán acceder con una alta probabilidad a un empleo estable en el sector educativo en un contexto general de trabajo precario. Esta situación tendrá en el corto y mediano plazos un impacto en la movilización socioeconómica y cultural de este grupo poblacional dado que incrementará los niveles culturales y educativos de sus propias familias y el nivel de ingreso promedio intergeneracional. Esta combinación de mejor nivel educativo y de ingresos económicos tendrá un efecto positivo en la reducción de la pobreza de esta población y sus familias.

Partiendo de este perfil de la población, la oportunidad educativa que ofrece el Instituto es un mecanismo eficaz de inclusión social y de reducción de la pobreza, especialmente para las mujeres jóvenes dominicanas. Se recomienda al Instituto profundizar este hallazgo en investigaciones futuras, además de explorar ofertas y estrategias pertinentes para atraer hombres jóvenes al Instituto e incorporar un enfoque de equidad de género en su propuesta formativa general.

## **6.2 Tareas desarrolladas por los estudiantes en las prácticas y las pasantías**

Las principales tareas desarrolladas por los estudiantes en las prácticas y las pasantías del Instituto son la observación de clases, las ayudantías, el modelaje de clases, los diagnósticos de problemas educativos, elaborar planes para la intervención en aula, desarrollar investigaciones y redactar informes de investigación. Las tareas menos desarrolladas por los estudiantes son la presentación de su trabajo al centro y a la comunidad y la elaboración de proyectos para mejorar los problemas educativos de estudiantes específicos. Tal como se indica en el cuadro siguiente.

**Tabla 3**  
**Sobre tareas desarrolladas por los estudiantes**  
**de prácticas y pasantías del Isfodosu**

Tareas desarrolladas por los estudiantes	Sí la he realizado	No la he realizado	No sabe / No responde
1 Observar clases	98.2%	0.4%	1.3%
2 Hacer ayudantías de clases	94.7%	2.6%	2.6%
3 Modelar o simular clases	90.4%	7.0%	2.6%
4 Diseñar y desarrollar diagnósticos sobre problemas educativos	88.2%	9.2%	2.6%
5 Elaborar planes para la intervención en aula	87.3%	8.8%	3.9%
6 Elaborar proyectos para mejorar problemas educativos de estudiantes específicos	66.2%	28.5%	5.3%
7 Planificar actividades extracurriculares	70.2%	25.9%	3.9%
8 Desarrollar actividades extracurriculares	70.6%	23.7%	5.7%
9 Sistematizar datos e informaciones	70.2%	25.0%	4.8%
10 Presentar al centro educativo y a la comunidad el trabajo realizado	52.2%	41.7%	6.1%
11 Desarrollar proyectos de investigación	87.3%	7.9%	4.8%
12 Elaborar informes de investigación	84.2%	10.1%	5.7%

La mayoría de los estudiantes informaron que no han desarrollado ni apoyado proyectos educativos de interés para las comunidades vinculadas a los centros educativos anfitriones (66.8%), mientras que un 33.2% sí lo ha hecho. Los estudiantes de los recintos Urania Montás (37.0%) y Eugenio María de Hostos (29.1%) son los que han desarrollado más proyectos junto a las comunidades de los centros educativos anfitriones. Este es un punto a fortalecer dentro del programa.

### 6.3 Opinión estudiantil sobre los diferentes componentes de las prácticas y las pasantías

Sobre sus aprendizajes, un 79.8% de los estudiantes que participan en las asignaturas de prácticas y un 76.3% de los de pasantía opinan que han logrado un aprendizaje muy significativo. Entre los aprendizajes logrados vinculados a aspectos técnico-pedagógicos se identificaron el fortalecimiento de las competencias para la planificación, el dominio de grupo, la capacidad de utilizar materiales del medio y de aplicar la investigación-acción y el diario reflexivo como herramienta de desarrollo profesional.

La mayoría de la población estudiantil encuestada opina que sus profesores y tutores de las asignaturas de prácticas y pasantías tienen una excelente formación profesional. Además, piensa que estos tienen una actitud abierta y que los apoyan durante su proceso de aprendizaje. La gráfica muestra estos resultados. Los resultados por recinto muestran algunas diferencias en la opinión de los estudiantes según las asignaturas que cursen.

En general, el manejo de los contenidos curriculares, de las estrategias de aprendizajes, de los recursos utilizados en las asignaturas de prácticas y pasantías y de la evaluación son adecuadas, en opinión de la población estudiantil encuestada.

Sobre los centros anfitriones, un 44% de los estudiantes está completamente de acuerdo en que los centros educativos tienen buenas condiciones para desarrollar las prácticas y las pasantías y el 47.1% de los estudiantes acuerdan en que los maestros anfitriones desarrollan un buen trabajo educativo. El 68.3% está completamente de acuerdo en que en los centros educativos anfitriones ellos desarrollan sus capacidades para la docencia.

Como ya se ha analizado tanto en los capítulos anteriores, el tema de los centros educativos anfitriones y sus maestros debe ser abordado en profundidad por la comunidad académica del Instituto para desarrollar unos lineamientos claros y consensuados

hacia la gestión interinstitucional eficaz de este espacio clave de formación, y lograr una cooperación triangular y menos jerárquica entre tutores del centro anfitrión, de la universidad y de los futuros docentes para reflexionar en y sobre la práctica.

#### 6.4 Aprendizajes logrados por los estudiantes de prácticas y pasantías

Desde la perspectiva de la población estudiantil entrevistada, sus aprendizajes logrados en las prácticas y las pasantías se orientaron a mejorar su desarrollo socio-emocional como personas, las competencias técnico-pedagógicas para el trabajo con los niños y niñas y para confirmarles su vocación por la docencia. Tal como se detalla en la tabla siguiente.

**Tabla 4**  
Aprendizajes logrados en las prácticas y las pasantías, según los estudiantes

Recintos	Aprendizajes
LNNM	<p>Ayudan a crecer y a tener más habilidades.</p> <p>Aprendo cómo tratar a los niños.</p> <p>Reírme con las ocurrencias de los niños ha hecho que me guste la carrera.</p> <p>Dominio de grupo, conocer más a los niños, saber interactuar con ellos.</p> <p>En el aspecto de la planificación por medio de las prácticas y la pasantía uno va mejorando y lleva a cabo los procesos con mayor eficacia.</p> <p>Uno se encuentra cara a cara con la situación, no simplemente la estudia como un observador sino que uno la vive, te encuentras con el problema y también puedes participar para resolverlo, ...tú te pruebas como maestro y te das cuenta de tus fortalezas y debilidades.</p>

Recintos	Aprendizajes
LNNM (cont.)	<p>...en el caso de nosotros los de educación física, ...cuando vamos a la escuela nos encontramos con cuarenta niños y tenemos que tener ese don de liderazgo para guiarlos por donde queremos, entonces no es fácil.</p> <p>Con solo el hecho de estar estudiando aquí, tenemos que cambiar ya la personalidad y el comportamiento en la sociedad ya que los niños nos ven como ejemplos...</p> <p>Yo pienso que en lo formal he cambiado..., a mí me lo dicen cuando yo llego al barrio..., yo nunca he sido un muchacho de problemas pero como que algo se me nota diferente, soy más callado, con más normas de cortesía también..., sin la práctica no sería lo mismo porque uno se involucra demasiado en la escuela, aunque a veces en las prácticas le exigen demasiado a uno...</p>
EPH	<p>Esa práctica de investigación-acción ayuda mucho, uno mejora en el léxico, en el manejo áulico.</p> <p>Es que se siente muy lindo que aunque uno no esté graduado, un niño vea a uno y de una vez que le comience a llamar profe...</p> <p>Desde que llegué aquí a la universidad he cambiado mucho en el aspecto espiritual, mi personalidad antes era rebelde, he cambiado mucho.</p> <p>Me siento segura cuando domino un contenido y doy lo mejor de mí, la práctica te hace ver las cosas distintas.</p> <p>Te aproxima a la realidad, a lo que realmente vas a ver en las escuelas, te das cuenta si en realidad es tu carrera.</p> <p>Aquí siempre enfatizan lo humano en la persona, en ver el verdadero significado de la vida, ...en la comprensión, dar amor, sentir la satisfacción de que cuando tú das amor ves la felicidad del otro.</p> <p>Es fundamental la práctica profesional porque aquí nos enseñan la teoría pero allá es que uno va a implementar, allá uno va a ver qué necesitan los alumnos para trabajar con ellos.</p> <p>Escribir bien derecho en la pizarra, eso nos hace mucha falta a muchos y tenemos miedo de escribir frente a los niños.</p>

Recintos	Aprendizajes
JVM	<p>«...ahora que estamos en la pasantía me gustan los niños, saben mucho, hacen reír, uno se siente feliz aunque a veces me vuelven loca».</p> <p>«...hicimos análisis del contexto, hicimos ayudantías, los estudiantes nos respetan; a veces para introducir un contenido a los estudiantes hay que dar muchas vueltas...».</p> <p>«...con las maestras anfitrionas nos ha ido bien, solo tuvimos una maestra que interrumpía el proceso, no nos sentía capaces, nos sentíamos incómodos, no quería pensamiento crítico sino solo un aprendizaje memorístico y autoritario, eso les pasó a varios. Ahora no, la maestra nos ha apoyado mucho».</p> <p>«...en el recinto al principio no me fue muy bien en una materia pero una maestra confió en mí y seguí adelante..., con una maestra tuve una dificultad pero me pidió disculpas».</p> <p>«...al principio las maestras (anfitrionas) te miran como “ay, me van a quitar mi lugar”, se ponen celosas..., otras nos reciben muy bien...».</p> <p>«...algunos tienen miedo o fobia al observador...»</p> <p>«...algunos maestros no querían la presencia nuestra en sus aulas...».</p> <p>«...un día no fuimos bien vestidos sino con jeans y la subdirectora nos dijo que no estaba autorizada a dejarnos pasar al aula a pesar de nosotros tener la carta...»</p> <p>«...las intervenciones deben servir para soltarnos y sentirnos cómodas en las aulas..., soy tímida y al verme en un aula con treinta y pico de estudiantes con diferentes personalidades me quedé estupefacta, con miedo y me dije: “¿cómo voy a dirigir el proceso?”, por suerte la maestra anfitriona me ayudó...».</p>
UM	<p>«...el diario reflexivo es muy importante, nos permite vernos a nosotros mismos y al compartirlo con el maestro me ayudó a reflexionar sobre la experiencia, sobre cómo lo hicimos, a ver cómo podemos mejorar».</p> <p>«...nosotros estamos aprendiendo las nuevas formas de planificación por competencias, pero la mayoría de los maestros anfitriones no lo saben hacer y eso nos genera problemas ya que ellos nos piden que las hagamos de una manera y en el Instituto nos la exigen de otra...».</p>



Recintos	Aprendizajes
UM (cont.)	<p>«...es como magia ver el efecto en los niños y las niñas cuando aprenden a leer y escribir sus nombres...»</p> <p>«...realmente cuando estuve en el aula fue que me di cuenta de que esta era mi vocación y que me gustaba...»</p> <p>«...me siento más fuerte y segura, he aprendido que puedo preguntar si tengo dudas y que los supervisores y acompañantes no son jueces sino que están para ayudarnos...»</p> <p>«...como uno no sabe cuándo van a ir a supervisarme he aprendido a estar siempre preparado...»</p> <p>«...es apasionante y sorprendente poner en práctica los conocimientos que vamos adquiriendo...»</p>
EMH	<p>«...he podido ver mi progreso y mejoría, aunque al principio era muy difícil para mí, me he ido acostumbrando a hacerlo...»</p> <p>«...cuando comencé pensaba que la parte teórica era la más aburrida y complicada, ahora me doy cuenta de la importancia de hacer una práctica con objetivos claros...»</p> <p>«...he aprendido a trabajar con lo que hay porque en las escuelas no tienen nada de los insumos educativos para la educación física, hacemos pelotas con papel y medias, he aprendido a que los niños utilicen guantes de cartón para aparar la pelota...»</p> <p>«...hay maestros (anfitriones) que abusan de los estudiantes y quieren que nosotros hagamos todo, piensan que es recreo para ellos o nos dejan solos todo el día...»</p>
FEM	<p>«...yo he aprendido mucho. Mucho, mucho, de los maestros aquí. Con los contenidos, cómo imparten su clase. Claro que aparecen algunos que te dicen una cosa y otros te dicen otra...»</p> <p>«...yo aquí aprendo mucho, pero la dificultad es que un profesor hoy te dice una cosa y otro profesor te dice otra cosa...»</p> <p>«...yo ya puedo hacerme cargo de un aula, me siento con la capacidad de hacerlo...»</p> <p>«...cuando comencé a dar clase, me di cuenta que eso era lo que me gustaba, a pesar que uno se incomoda con algunos estudiantes, porque eso es normal, uno se incomoda como maestro, cuando le “fallan”, o “no se quieren comportar bien...”».</p>

Recintos	Aprendizajes
FEM (Cont.)	<p>«...los maestros aquí forman a uno para que sea un excelente formador. El trabajo es arduo, el que no está preparado no puede entrar aquí porque aquí quieren formar a uno; hasta si pudieran cambiarle el cerebro, se lo cambiarían y le pusieran uno de maestro...».</p> <p>«...en Práctica III no nos fue muy bien, porque al principio del cuatrimestre tuvimos un percance que no encontramos centros. Primero estábamos en una escuela que me quedaba cerca, luego que: “no, que estaban lleno”, duramos dos semanas así y nos mandaron para allá. Cuando llegamos allá no había grados relacionados con nosotros...».</p>

En general, para los estudiantes, su experiencia en las prácticas ha sido muy satisfactoria en un 65.2% y en las pasantías esta satisfacción aumenta a un 72.2%. En la distribución por recinto destaca la satisfacción en las prácticas de los estudiantes de la Urania Montás (84.7%) y en las pasantías (80%). La satisfacción más baja en las prácticas fue de los estudiantes del Félix Evaristo Mejía (55.3%) y en las pasantías la satisfacción más baja fue en el Emilio Prud'Homme (61.1%). Además, tiene un peso preponderante el porcentaje de estudiantes que opina que las prácticas son muy importantes (95.4%) y las pasantías (96.5%) para su formación y desarrollo profesional.

Considerando los datos presentados, la experiencia formativa a través de las prácticas y las pasantías, en general ha sido satisfactoria para los estudiantes del Instituto. Los aspectos destacados de la experiencia formativa están relacionados con el desarrollo personal que estas propician, como una mayor confianza personal y seguridad en el aula, disfrute de la compañía de los niños y las niñas, mayor adaptabilidad para manejar diferentes situaciones, contextos y personalidades, afianzar su liderazgo personal, mejorar sus modales, la capacidad de resolución de problemas, así como el descubrimiento del amor por su vocación para la docencia.

En los aspectos técnico-pedagógicos, los estudiantes destacan que han aprendido competencias relacionadas a la planificación de aula, a la investigación-acción, al manejo de un aula, elaborar recursos educativos con materiales reciclados, la importancia de los conocimientos teóricos y la planificación para el trabajo educativo así como el aporte de la reflexión para lograr aprendizajes significativos.

Los datos cuantitativos revelan que la población estudiantil está satisfecha en sentido general con el trabajo que realizan sus profesores y con sus logros de aprendizaje. Sin embargo, en los grupos focales y entrevistas, los estudiantes pudieron reflexionar críticamente sobre su experiencia y profundizar sobre las fortalezas, dificultades y complejidades de este proceso. En este sentido, es necesario que los resultados en su conjunto puedan comprenderse, considerando los altos niveles de pobreza y de exclusión social de la República Dominicana, y sus secuelas en los bajos estándares de calidad educativa que presentan tanto el sistema educativo preuniversitario como el de la educación superior a nivel nacional.

Entre las recomendaciones de los estudiantes para mejorar las prácticas y las pasantías se destacan los temas relacionados con ampliar la formación en planificación y uso de recursos didácticos, mejorar la relación con los centros anfitriones, reconocer los trabajos que se hacen en las escuelas, orientar más a los estudiantes, autorizar las prácticas en colegios privados, apoyar económicamente a los estudiantes, no sobrecargar a los docentes, seleccionar mejor a los acompañantes y que los acompañantes se involucren más en el proceso. Además de permitirle hacer sugerencias y apoyarlos con los materiales necesarios para el trabajo en los centros anfitriones.

## **6.5 El significado de la experiencia formativa desde los relatos de vida de estudiantes**

Considerando el perfil general presentado anteriormente sobre los estudiantes y su valoración de las prácticas y las pasantías, a

continuación se presentan seis (6) relatos de vida de estudiantes de los diferentes recintos, que han sido registrados en el marco de este estudio, para profundizar en el significado vital de la experiencia formativa desde una visión holística y para identificar los temas revelados por cada persona en el marco de su experiencia formativa en las prácticas y las pasantías.

### **Estudiante del Félix Evaristo Mejía**

«Al salir embarazada a los 16 años, yo estaba en octavo grado. Nunca me paré de estudiar pero me pasaron para la tanda de la noche y comencé a estudiar de noche, por eso terminé bachillerato. Me sentí mal al cambiarme de tanda porque de noche era ya como otra vida, como hacer otro mundo. Yo siempre digo, no es lo mismo estudiar de día que estudiar de noche, no es el mismo aprendizaje. Yo nunca me retiré, pero no es lo mismo, uno no se siente bien estudiando en la noche.

«Al terminar el bachillerato no pude inscribirme en la universidad de una vez. Usted sabe que ya con un muchacho al hombro, ya no es lo mismo. Tuve que esperar a conseguir un trabajo, una ayuda para poder ingresar. Primero me inscribí en otra universidad pero de ahí me retiré porque me pasaron tres percances. Me intentaron atracar dos veces y me retiré porque yo dije que a la tercera vez me iban a matar y ahí duré otro tiempo más sin estudiar, hasta que conseguí esta beca aquí. Y comencé de cero.

«Yo desde que tuve el segundo hijo mío, dije: tengo que entrar-me a estudiar educación para ayudar a mis hijos porque yo veía la debilidad que hay en algunos profesores dándole clase a los niños. Porque al hijo mío fui yo misma que lo alfabetiqué, al más viejo. Ahora mismo está en séptimo y tiene 12 años.

«Mi mamá trabajaba en la Zona Franca. Cuando mi papá se fue de la casa yo tenía cuatro años, mi mamá estaba embarazada del hermano más pequeño y mi mamá hizo de todo, lo único que no robó, ni mató...

«En bachillerato tuve la experiencia de un profesor que se enamoraba de sus estudiantes..., y como ya yo veía la vida de otra manera, ya yo pensaba en progresar, una por el niño y otra porque ya yo quería salir adelante, entonces él al verme a mi así, él pensó “déjame tirármele”, porque él era como enfermo. Gracias a Dios yo creo que lo sacaron o lo subieron de puesto porque, tú sabes que en este país es así. Cuando una no sabe reclamar sus derechos es una cosa grande. Pero cuando ya tú sabes cuáles son y sabes hablar de ello, ya se te facilita la vida...

«Desde que yo entré aquí tuve una experiencia buena. Yo inicié aquí [en este recinto]. Usted sabe que en todos los lados aparecen maestros o personas que te quieren hacer sentir mal, a donde quiera, pero yo vi que aquí los maestros tienen más sencillez, te hablan claro, te dicen cuáles son los problemas que hay, lo que tienes que hacer, los compromisos que hay aquí y ahí uno se va dando cuenta lo que uno tiene que mejorar, que cambiar de vida. Aquí hasta la forma de vestir a uno se la corrigen. Entonces eso es algo bueno, porque aquí a uno le dicen todo eso y uno va cambiando hasta la forma de hablar y de caminar, eso es algo bueno que yo obtuve aquí en este recinto.

«Yo he aprendido mucho, mucho, mucho de los maestros aquí. De los contenidos, cómo imparten su clase. Claro que aparecen algunos que te dicen una cosa y otros te dicen otra diferente pero he aprendido mucho».

En este relato de vida la estudiante comunica las dificultades que atravesó durante su trayectoria escolar cuando fue madre adolescente cursando el octavo grado y tuvo que completar su bachillerato en la tanda nocturna. Ilustra además su lucha posterior con un profesor que la acosó sexualmente en bachillerato, sus retrasos para concluir sus estudios universitarios tanto por la carga familiar como por la inseguridad ciudadana. El tránsito para concluir sus estudios secundarios y universitarios ha sido tortuoso. La experiencia

educativa más significativa y exitosa la ha tenido en el Isfodosu, y es la que ha tenido un mayor impacto en elevar las expectativas sobre la formación de sus tres hijos.

Como se ha planteado en los anteriores capítulos, dado el contexto sociocultural de República Dominicana, caracterizado por profundas desigualdades de género y la feminización significativa de la matrícula estudiantil y docente del Instituto, es necesario fortalecer a nivel de las políticas institucionales y curriculares la integración del enfoque de equidad de género, la implementación de estrategias pertinentes en este sentido, así como el desarrollo de estudios cualitativos sobre este tema en sus respectivos recintos.

### **Estudiante del Urania Montás**

«Nací en un campo muy pobre de la Sierra... Tengo veinte y ocho años de edad. Me crié con mis abuelos. Mis padres se separaron cuando yo era muy niño. Ahora tengo cuatro hermanos de padre y madre y cinco de padre. Viendo esa situación, mi abuela que vivía en el pueblo habló con mi mamá para que nos mandara a vivir allá y pudiéramos estudiar. En el campo, la escuela solo llegaba a cuarto y teníamos que caminar mucho. Entonces una hermana mía y yo nos fuimos donde mi abuela. Ella tenía que limpiar, cocinar, ayudar en todo. Digamos que esa era la forma de ellos tenernos allá.

«Cuando mi abuela me fue a inscribir en la escuela no me querían aceptar pues no tenía acta de nacimiento. En eso pasaron unos meses. Mi papá no nos había declarado. Eso es la ignorancia de la gente. Él decía que no tenía tiempo, que estaba sembrando en el campo. La falta de información y conocimiento lleva a que se afecte a los hijos y a otras personas.

«Mi abuela hizo de todo para buscar dinero y sacarme los papeles. Me ha dicho que en mi acta de nacimiento tengo una edad, pero que soy una año más joven. Nunca he perdido el camino de estudiar. No me retiré de la escuela, aun cuando estaba en el liceo y podía haberlo dejado y comenzar a trabajar con un tío.

«En el 2008 me gradué de bachiller. Hice un curso de técnico en electricidad y otro en soldadura industrial en la Escuela Vocacional de Barahona..., y comienzo a trabajar en un taller de soldadura.

«Luego de un tiempo pensé que no tenía sentido solo trabajar y trabajar. Me dije a mi mismo que tengo que seguir estudiando. Si eres (de allá) y quieres estudiar debes ir a San Juan o Barahona. Comencé a buscar informaciones y entonces es cuando me enteré de las becas del Instituto. Cuando entré aquí quería estudiar educación física. Ahora me gusta la educación como crecimiento personal y conocer el porqué de las cosas. Enseñar a otros lo que aprendo.

«Después que estoy en educación comprendo lo que me decía mi abuelo materno, con el que me crié. Él me decía que “lo mejor del juego es conocer las reglas”. Ahora lo entiendo. Si uno conoce las reglas, ya sea en una empresa, en una institución, si tú conoces los derechos y los deberes, entonces no tendrás problemas...

«En las prácticas y las pasantías, los conocimientos te permiten conseguir los objetivos. Hay que aprender a ver la diversidad de los diferentes niños. La observación de lo que hacen los niños es lo primero que debemos hacer. Conocer sus costumbres, sus prácticas. Implica que desarrollen diferentes estrategias. Ejemplo: si un niño tiene dificultad auditiva. Al dar clase tienes que sentarlo más cerca y seguro que como no escucha bien habla muy duro. Hay otros que son más rápidos cuando les das instrucciones para el trabajo y tienen que hacer actividades. Los que terminan antes se pondrán más inquietos. Hay que explicarles que hay otros que no han terminado. Tú ves que la mayor motivación es que veas lo que han hecho y les corrijas los cuadernos.

«En Pasantía y Práctica I y II, uno se da cuenta en las aulas con los niños que los padres o madres no se preocupan por la educación de sus hijos. Cuando uno les deja tareas de recortar y pegar o de dibujar, los niños dicen que en su casa no hay con qué hacerlo o que no los ayudan. Me gustaría poder hacer visitas domiciliarias

y hablar con esos padres, pero por los horarios de clases no puedo hacerlo y además no tengo dinero para el transporte.

«Voy a cumplir tres años en enero estudiando aquí. Soy interno. Lo que más me motiva es poder estudiar. Como soy muy pobre si no viviera aquí y tuviera la beca no podría estudiar en otro lugar. Me mantengo enfocado, involucrado en mis estudios».

En este breve relato se puede apreciar cómo de un contexto de pobreza rural de la región sur del país, este joven emerge con una capacidad de resiliencia personal que lo impulsa a continuar sus estudios secundarios y universitarios, así como con la claridad para valorar la educación como medio de desarrollo personal y social. Estas fortalezas y talentos le sirvieron a este hombre para aprovechar la oportunidad que brinda el Instituto, para jóvenes de su región sin recursos económicos, que sin una beca completa de alojamiento y matrícula, no lograrían acceder y concluir una carrera universitaria. Según este relato, las prácticas han desarrollado en este estudiante su sensibilidad y capacidad para atender las necesidades de aprendizaje y la diversidad de sus estudiantes.

Es importante destacar del anterior relato, cómo la resiliencia y compromiso personal de un estudiante para superar exitosamente las precarias condiciones de vida de su familia y de la región sur del país pueden hacer sinergia con una oferta formativa que responda a sus necesidades específicas.

En este caso, la combinación lograda es un dispositivo institucional eficaz para la inclusión socioeconómica de estudiantes provenientes de la zona rural de una de las regiones más pobres del país. Este hallazgo es importante tanto por la contribución del Isfodosu en el logro de los objetivos de inclusión social planteados por la Estrategia Nacional de Desarrollo 2012-2030 de la República Dominicana, como por la implementación eficaz de una oferta formativa que pueda equipar oportunidades educativas en el



marco de una formación docente de calidad, lo cual es relevante en el contexto de América Latina y el Caribe.

### **Estudiante del Juan Vicente Moscoso**

«Un amigo mío me dijo que había becas para estudiar en este Instituto, pero mi amigo se quemó en el examen de admisión y yo pasé los exámenes para entrar a estudiar Educación Física y Ciencias Sociales y Lenguas. Me di cuenta al entrar a segundo ciclo que no tenía devoción por esto y me preguntaba ¿qué hago aquí? Luego en el segundo y tercero empiezo a interesarme, digo “esto es bien” y me puse para esto. Yo tenía un propósito en la vida porque cuando niño me atropelló un vehículo y luego me electrocuté y no me morí.

«Cuando era pequeño, en inicial y básica me agredían físicamente y me decían bruto porque escribía muy lento. En bachillerato no me gustaba estudiar porque pensaba que iba a ser pelotero, yo jugaba béisbol y era bueno pero tuve un problema de arritmia en el corazón y lo dejé. Duré dos años frustrado en mi casa, no salía. Antes de entrar aquí nunca tuve buenos maestros, por eso nunca pensé en estudiar educación.

«Cuando empecé en Práctica veo que los niños me respetan y me quieren y me sentí muy bien. Yo soy maestro voluntario en la escuela anexa como maestro de arte, porque estudié música, toco el contrabajo y ahora el violín; los niños se sienten identificados conmigo, me llaman por mi nombre.

«En el Instituto me he identificado con dos maestros. Siento que debo adoptar su forma de dominar la disciplina, su forma de dar la clase y cómo se relacionan con los estudiantes. Otros profesores nos predicán una cosa y no es lo que se vive, hablan de respeto y no nos respetan, ...a veces abusan de la autoridad, expulsan estudiantes sin escuchar, vivimos bajo mucha presión. En el aula no nos devuelven los trabajos, pero no se puede reclamar la nota porque uno no quiere ir a revisión por temor a las represalias.

Nos hablan como ignorantes, nos quieren culpar de los problemas de la educación, pero yo soy crítico y tienen que buscar otros métodos para decirnos que debemos estudiar.

«Una recomendación que hago al Instituto, es que nos apoyen para formar grupos de música a lo interno de cada recinto, no tenemos tiempo para trabajar el arte, no nos dan arte, solo como electiva, deberíamos tener orquestas de música en nuestras olimpiadas».

Este relato muestra la importancia de los apoyos oportunos a los jóvenes que pasan por una crisis personal, ya que un amigo es que le estimula a iniciar su carrera. Ilustra además cómo el descubrimiento de la vocación por la docencia es un proceso complejo y la importancia crucial de las prácticas en ese proceso. Además, se revela la dificultad para desplegar el talento musical o artístico de los estudiantes en el Instituto, así como los problemas planteados que afectan el clima del recinto.

Este joven muestra cómo su desarrollo personal y su vocación magisterial han sido el resultado de sus experiencias en las prácticas desarrolladas en el marco del Instituto, lo cual es consistente con lo relevado por estudios internacionales sobre el *Practicum* (Niemeyer, (2013); Cid, Pérez y Sarmiento, (2011); Korthagen y otros (2006).

Estos trabajos señalados enfatizan en la importancia de este eje en el desarrollo de la construcción de la identidad y de las competencias especializadas, así como para aprender a manejar los sentimientos de frustración, pérdida de certezas y confusión que produce la experiencia de enseñar. Sobre este punto se recomienda al Instituto fortalecer las capacidades de los tutores para acompañar y reflexionar sobre estos temas con sus jóvenes estudiantes, así como ampliar y fortalecer los espacios de participación y expresión artística en todos los recintos, como vía para enriquecer la experiencia formativa y mejorar el clima de aprendizaje.

### **Estudiante del Luis Napoleón Núñez Molina**

«Mi papá era taxista de noche y tuvo un accidente. En ese accidente murieron dos personas. Y eso hizo que nos trasladáramos [a otro lugar] por problemas con la otra familia de las dos personas que murieron. Y nada, ahí empezamos nuevamente a vivir, a construir nuestra vida, desde el inicio, y yo creo que eso ha sido de lo más impactante de mi vida. Éramos de pocos recursos, la situación no era buena, y allá cuando nos mudamos..., entonces ya la vida empezó a cambiar, porque entraba más dinero a la familia, ya que mi papá tiene un negocio de vender comida...

«Yo no pasé dificultades porque en mi casa siempre nos obligaban a ir a la escuela. Aunque a mí no me gustaba. No me gustaba, no me gustaba, pero ellos me obligaban. Elegí esta carrera porque a mí me gusta enseñar. Yo tengo paciencia. Yo les daba clases de piano a unos amigos míos allá..., yo estudié música..., y yo simplemente quería, qué sé yo, entrar y estudiar educación artística, para enseñar arte..., y bueno, elegí este Instituto por la sencilla razón de que ninguna otra universidad ofrecía internado...

«Yo me he sentido bien aquí. A mí me gusta esto. Alguna gente, personas que hay aquí de las autoridades, que hacen que tú te sientas mal, te deprimen..., y aquí hay gente que vive humillando a los estudiantes nada más. Ese es uno de los grandes problemas que hay en este Instituto.

«Pero la calidad es buena, sí, porque en realidad hay que ser realistas, ellos [estudiantes] salen bien preparados cuando terminan. Pero las exigencias que imponen son demasiadas. Y es necesario para la calidad también.

«Aunque a veces en las prácticas le exigen demasiado a uno, también sería bueno que siempre tuvieran las prácticas, pero también que no sean tan exigentes, porque lo mandan a hacer, un ejemplo, 10 prácticas igual que en pasantía. Entonces, ¿para qué la pasantía, si uno tiene que hacer 10 prácticas?

«Con los problemas de los centros anfitriones, yo no creo que se pueda hacer mucho, porque el problema es que el Director del centro educativo, cuando uno lleva la carta de la pasantía, nos acepta con gratitud, con un gran cariño, pero los profesores son el problema. A veces no le quieren facilitar los temas para que uno dé la práctica y yo creo que ese es el problema; y bueno, cuando uno no consigue un tema se atrasa porque si el profesor (acompañante) dice: “yo te voy a observar el jueves” y tú no consigues el tema el jueves, entonces el profesor de pasantía no tiene que ver con eso, él te quería observar el jueves. Porque van cada dos semanas, si no te pudo ver, tú tienes que esperar quince (15) días más.

«Otro problema del Instituto, es que a veces dizque la guagua no tiene gasoil. Él [administrador] no sabe que uno no tiene dinero y si la guagua no tiene gasoil, él no le echa. Simplemente no tiene gasoil y él no lleva a nadie. Yo mismo he tenido que tomar dinero prestado para ir a la escuela, porque la guagua no tiene gasoil...».

El estudiante en este relato, reconoce el esfuerzo de su familia para promover sus estudios y la importancia del alojamiento que ofrece su recinto. Además sostiene que le gusta estudiar en el Instituto por la calidad y reconocimiento social que tiene a pesar de las quejas con las autoridades, los administradores y los maestros anfitriones.

El origen y contexto familiar tiene un peso importante en este relato, al igual que la valoración de los aportes que realiza el Instituto a la formación personal y profesional de este joven. Sin embargo es importante destacar que desde su experiencia, realizar las prácticas y las pasantías enfrenta una serie de dificultades de logísticas y que en la relación con los centros anfitriones es necesario abordar y solucionar considerando los análisis y las recomendaciones que han sido planteadas en este informe.

### **Estudiante del Emilio Prud'Homme**

«Yo no conocí a mi padre hasta los 14 años..., pero entonces, cuando ya yo tengo un año y pico conociéndolo, tratándome con él, le da cáncer y murió al poco tiempo..., entonces eso me impactó mucho. Y yo, incluso quería hacer exactamente lo que él hacía, menos fotógrafo, pero quería ser maestra, también quería trabajar en la radio, incluso tengo muchas tías que trabajan ahí, y he ido muchas veces a cabina y todo eso. Y ahí nació que siempre yo lo imitaba..., dándole clases a mis muñecas...

«Me encanta eso de que otras personas aprendan de ti, que tú puedas enseñarles muchas cosas, que tú puedas ser el cambio para ellos, o ser un ejemplo. Porque como yo tenía esos maestros en la escuela, que ellos eran maestros... ¡Wao!... Yo tenía una maestra que se llama Inés, que me dio preescolar y otros cursos, ella era tan polifacética, ella era de todo. Sabía francés. Ella podía dar todas las materias. Yo decía ¿cómo ella hace tantas cosas?»

«Mi mamá no logró estudiar, ...le tocó desde temprano iniciar a trabajar en la Zona Franca. Hasta ahora trabaja ahí, por eso yo creo que estoy apurada por terminar, porque ya yo digo que yo tengo dos hermanas más que quieren estudiar. Mi mamá toda la vida no va a trabajar en la zona, ni yo permitiría eso porque imagínese, ella tiene desde que yo nací, trabajando en la Zona, yo nací, conoció a mi padre en ese tiempo y todavía sigue trabajando en la Zona. E incluso, ha encontrado otros trabajos y vuelve al final a la Zona. Entonces ya es demasiado.

«Este Instituto es maravilloso, al tener las Salesianas aquí, tú te sientes parte de una familia. Es como si fuera tu segunda casa. Yo paso todo el día aquí. Salgo antes de las 7:00 de la mañana y me voy incluso a veces hasta las 7:00 de la noche porque los trabajos a veces lo ameritan, y hay que reunirse con un equipo, por eso se convierte en tu casa. Te acogen en todos los servicios: tú vas al comedor y ves que es como si fuera una cocina de una casa.

«Las amigas de otras universidades nos envidian ...porque en otras universidades tienen que comprar la comida. Yo le digo que yo estudio aquí donde tú no compras comida, ...pero en las otras no dan la comida. Aquí tú comes con los profesores en una misma mesa. Y tú entras en el comedor donde están los profesores y su comida no es distinta. Es la misma que tú estás comiendo. Tú estás hablando con el profesor que te va a diagnosticar, él también, el que es malo, está comiendo ahí contigo. O sea, esto es una familia aquí.

«Entonces, también la formación que uno recibe tiene demasiada calidad. A diferencia..., en la escuela que yo estoy haciendo la pasantía hay una estudiante de otra universidad, pero que la pasantía de ellos es de 80 horitas y ella no tiene clases como nosotros. Nosotros con un asfixie y tenemos que dar las clases solos. Ella, acompaña. La diferencia es muy grande. Y ella no conoce. Cuando nosotros fuimos a dar la clase, ella no conocía el formato que yo tenía de la planificación. Que aquí tú se lo preguntas a una gente de segundo, que tenga dos ciclos aquí, y ya te dice el formato de una planificación, te hace una ya...

«Una dificultad es que siempre, cuando van a elegir los tutores, se arma el problemón de que todo el mundo quiere a los más conocidos, ...somos como 300 pasantes o 200, en el área de inicial y básica, somos muchos, entonces los tutores son por seis, de seis y de cinco. En las escuelas estamos de seis y cinco, entonces ese tutor es de los cinco o seis, por dúo o por tríadas... Entonces siempre se arma el lío. Dizque no te toquen los que buscan fuera, porque ellos buscan tutores como los maestros que ya están pensionados para que sean tutores, maestros que son buenísimos. Pero entonces uno quiere los que le han dado clases desde primero hasta ahora, el que tú conoces. Todo el mundo quiere a un tutor que sea del área que tú estás trabajando...».

Esta estudiante reconoce en su relato su difícil trayectoria familiar y cómo su despertar vocacional por la docencia tiene vinculación

con la profesión de su padre ya muerto y por la admiración que siente por una profesora que la marcó positivamente. Estos factores, unidos a las ventajas del recinto donde estudia, donde vivencia cotidianamente un clima de familiaridad en el trato con sus profesores, apoyo en su alimentación, respeto a sus derechos y aprendizajes de calidad, crean una sinergia positiva para que esta joven tenga la certeza de que la opción que ha tomado, tanto en la elección de la carrera de educación como de la institución formadora, es la mejor si la compara con otras jóvenes que conoce en su región.

Este hallazgo es relevante para conocer los diversos elementos valorados por las estudiantes a la hora de elegir su carrera y su universidad así como para reconfirmar la importancia de promover un clima de convivencia pacífica y de respeto, para el logro de aprendizajes de calidad en el Instituto.

### **Estudiante del Recinto Eugenio María de Hostos**

«Siempre he sido deportista. En el Liceo dirigía el equipo de deportes, organizaba bailes, coreografías y actividades artísticas. El profesor de deportes de allá me decía que yo lo que iba a ser era profesora de educación física. Me hice bachiller en el 2011. Quería estudiar Contabilidad en la UASD.

«En enero del 2012, el profesor de deportes del Liceo me llamó para decirme que había becas disponibles para estudiar la carrera de educación física y que yo debía tomar los exámenes de admisión. Le dije que no tenía para pagar el pasaje. Él me dijo «yo te lo doy, no dejes de ir». Mi mamá me acompañó. Cuando llegamos había una fila larguísima y me dijeron que se habían completado los cupos. Un señor que era técnico vio mis notas y dijo que tenía que hablar con alguien, que no me fuera y fui admitida.

«A mi papá no le gustó la idea. Decía que si para eso era que él había trabajado tanto. He sido de los equipos de voleibol, fútbol y bádminton. Siempre me ha gustado aprender. Hasta cuando estaba enferma iba a clases, aunque mi mamá me decía que no fuera a

clases ese día. Me gusta compartir lo que sé, aportar a la comunidad, ser joven es también conocer.

«Ha sido difícil a veces porque tengo mucha carga. El equipo de fútbol, la universidad, el trabajo y todo el año tenía clases de inglés. Un día fui a un *resort* y me hablaron en inglés. Me di cuenta que tenía que aprender. Entonces me puse en eso y me gané una beca para el Programa de Inglés por Inmersión del MESCOT. Todo el mundo me decía que retirara materias de la universidad pero yo seguí.

«Me gusta mucho el programa de pasantías y prácticas. Uno va aplicando lo que aprende y se foguea con los estudiantes. Recuerdo una vez que tenía un grupo de 4.º de bachillerato. Ellos estaban en *chercha* y no se ponían en clase. Yo les dije que también era joven y los entendía, pero que las cosas tienen su momento. Cuando es *chercha* es *chercha*; cuando es clases es clases. Les puse ejemplos de cómo lo que uno aprende en la clase de educación física le sirve para implementarlo en la universidad. Comenzaron a cambiar hasta en cómo se vestían; antes iban en alpargatas y después en tenis.

«La profesora de educación física, la maestra anfitriona con la que estoy ahora, es mi ejemplo. A ella es que admiro. Es clara y precisa. Si tengo dudas permite que le pregunte. No da boches. Da confianza. Es recta, mantiene la disciplina, el orden. Tiene muchos conocimientos y es buena consejera. Me da mucho estímulo y apoyo. Yo quiero ser así.

«En las prácticas es que vamos a probar si somos inteligentes. Si sabemos aplicar lo que nos enseñan, si tenemos conocimiento. En clases no me río. Siempre estoy atenta aunque sean clases teóricas. Mira, yo soy exigente con todos los contenidos. El haber estudiado aquí la legislación de educación me sirvió en el concurso para ser nombrada. La planificación lo veía como algo difícil. Luego de vivirla en las prácticas, la veo fácil. En las pasantías y prácticas vamos por los diferentes niveles de básica y media. Todas han sido buenas experiencias, pero me he dado cuenta de que me gusta más trabajar con bachillerato. Puedo trabajar con ellos juegos de



recreación y predeportivos además de la clase teórica, y entonces que lo vean en la cancha. Por ejemplo, qué es el balón, qué es el voleo, por qué es importante, y así.

«Para mí es muy importante la retroalimentación de los maestros anfitriones y de los supervisores. Yo quiero saber las cosas que tengo que mejorar. Les digo que no soy perfecta. Al principio si algún niño o niña tenía dificultad para entender o no captaba mis exposiciones revisaba lo que había preparado, la exposición que había hecho y me veía si no había sido por mí que no lo había hecho bien.

«A veces tengo problemas con algunos de los estudiantes de aquí que se ponen a cherrar en las clases y cuando se lo digo me dicen que quién me creo. Con las prácticas uno aprende a tener más conocimiento y dominio. Uno aprende a planificar, a dar una clase, a llenar los registros, a manejar los grupos. Si uno comete un error le hacen sugerencias. El método de evaluación me parece que está bien. Como sugerencia me gustaría que tuviéramos más formación y práctica en cómo manejar temas como el *bullying*, el acoso verbal entre los estudiantes y la violencia».

La estudiante reconoce su amor por los deportes y la educación física desde muy temprano en su vida, pero a este interés se unió el apoyo y orientación que recibió de su profesor de educación física. A pesar de su sobrecarga académica actual, su maestra anfitriona le ha servido de modelo e inspiración y al mismo tiempo en las prácticas ha descubierto sus intereses por el nivel secundario y ha desarrollado sus capacidades para la docencia y su liderazgo personal. Se destaca de nuevo la importancia de que una joven estudiante cuente con el apoyo de un buen tutor y una buena tutora para desarrollar con éxito una carrera universitaria, especialmente cuando esta carrera ha sido un campo profesional dominado por hombres como es el caso de la educación física en la República Dominicana. Los temas planteados por esta joven confirman la

importancia de las prácticas y las pasantías en la construcción de la identidad docente, en el desarrollo del liderazgo personal, así como la importancia de fortalecer el enfoque de equidad de género en los recintos que desarrollan la carrera de educación física.

En conclusión, los seis relatos de vida presentados componen una historia común de los estudiantes del Instituto, que se caracteriza por la sinergia positiva entre la «resiliencia» de esa población para sobreponerse a situaciones de pobreza, exclusión sociocultural, violencia y problemas familiares.

Es relevante que en medio de estas limitaciones y obstáculos narradas por los estudiantes para la conclusión de sus estudios secundarios y universitarios, el Instituto emerge, desde la experiencia de estos jóvenes, como una real oportunidad para lograr una carrera universitaria para jóvenes, que serán en su mayoría, la primera generación de su familia en obtener un título universitario.

En un país como República Dominicana y una región como América Latina y el Caribe, caracterizada por la desigualdad social, la oferta del Instituto, desde los datos presentados, es un dispositivo institucional eficaz para avanzar en los objetivos de equidad e inclusión social planteados en la Estrategia Nacional de Desarrollo, en el Pacto por la Reforma de la Educación y en los diversos acuerdos internacionales vigentes.

La contribución de las prácticas y las pasantías, en el contexto institucional del Isfodosu, es clave para conseguir los logros mencionados anteriormente, dado que tener una propuesta formativa comparativamente de mayor calidad, por los aprendizajes que propicia desde las prácticas y las pasantías, es el factor diferencial con respecto a todos los programas formativos nacionales. Este valor agregado tiene un efecto directo en el posicionamiento logrado por sus egresados en el mercado laboral dominicano y su éxito en la aprobación de los exámenes dispuestos por el Ministerio de Educación, que le aseguran un empleo estable y una carrera con oportunidades de desarrollo profesional.

En el contexto dominicano, a pesar de las debilidades de diseño y funcionamiento que presenta el eje de prácticas y pasantías del Isfodosu, descritas en este informe, este aporta un valor agregado importante de aprendizajes significativos, dado que otros programas nacionales de formación inicial docente no tienen un dispositivo similar al del Instituto.

El peso preponderante de la cantidad de horas frente a aulas reales de sus estudiantes, de los procesos de acompañamiento pedagógico que desarrolla, de la orientación hacia la investigación-acción, el aprendizaje colaborativo y la reflexión permanente sobre la práctica, desarrollan en los estudiantes del Instituto competencias en el manejo de los contenidos curriculares y de abordaje pedagógico, exigidas por la educación preuniversitaria dominicana actualmente.

Sin embargo, es necesario reiterar que estos logros o éxitos de los estudiantes del Instituto, medidos por su aprobación en los concursos de oposición pública que realiza el MINERD o por su propia autosatisfacción, tal como revelan algunos resultados de este informe, tienen que ser ponderados en el marco de un contexto educativo de bajos estándares, en sentido general.

## 7. | Conclusiones

### Sobre el diseño y la fundamentación del eje de prácticas y pasantías

Para sistematizar la larga experiencia del Instituto en materia de prácticas y pasantías, como eje fundamental de la formación inicial, se desarrolló en los últimos años un proceso colectivo de reflexión, en el que se han involucrado todos los recintos y sus diferentes actores. En lo relacionado a esta iniciativa, según los datos recolectados, el Instituto exhibe en todos sus recintos una cultura innovadora manifiesta en la actitud abierta y crítica de los

diferentes actores hacia los procesos de cambio y en su compromiso con la mejora del proceso formativo en lo vinculado a las prácticas y las pasantías.

Esta actitud es una fortaleza institucional importante que puede servir de base para enfrentar los desafíos pendientes y avanzar en las transformaciones institucionales propuestas por los mismos actores.

En lo relacionado a los enfoques incorporados recientemente al eje de prácticas y pasantías, existe un consenso general en el sentido de que las innovaciones han sido pertinentes al contexto educativo dominicano. Especialmente destacan como las principales innovaciones conceptuales introducidas, los enfoques constructivistas, la investigación-acción y el trabajo colaborativo.

Se destaca en los datos analizados, un avance importante en la sistematización e integración de los procesos y procedimientos vinculados al eje de prácticas, pero es necesario mejorar desde el diseño, la articulación y la operación de tres componentes clave para asegurar la relevancia y la calidad de este programa, tal como recomiendan Korthagen, Loughran y Russel (2006): la investigación-acción, el formato colaborativo entre estudiantes, profesores anfitriones y tutores, así como el énfasis en la solución creativa de problemas.

En la actualidad, los datos analizados muestran algunas contradicciones en la operación de este eje, ya que, aunque se define oficialmente que las prácticas y las pasantías son el eje vertebrador de la formación inicial del Instituto, desde una visión integrada del currículo, los estudiantes y el profesorado, al mismo tiempo, esta visión es debilitada al coexistir diversos planes de estudio sobrecargados de asignaturas y donde las materias siguen siendo la unidad de referencia principal. Esta contradicción es un aspecto a abordar y solucionar en el diseño y operación general de la propuesta formativa del Instituto.

En los discursos de varios actores se destaca un enfoque tradicional centrado en el «déficit» que debe ser analizado críticamente,

por las implicaciones negativas que conlleva para el desarrollo social, cultural y educativo de la población que ingresa al Instituto. Se recomienda que el Instituto se distancie de este enfoque, introduciendo en su propuesta formativa el enfoque de aprendizaje situado. Esta perspectiva profundiza la integración, la participación de los estudiantes, fortalece sus múltiples capacidades, su empoderamiento y la construcción de una comunidad activa de aprendizaje. (Lavey Wenger, 1991; Niemeyer, 2013).

Una debilidad identificada es que en la propuesta del Sistema de Prácticas y Pasantía, en su versión de agosto del 2014, no se explicitan conceptualmente los enfoques que fundamentan las prácticas y las pasantías del Instituto como el aprendizaje experiencial y de resolución de problemas. Esto es importante ya que según Zabalza (2011) no explicitarlo produce dispersión y falta de eficacia en los *Practicum* vigentes actualmente.

## Sobre el funcionamiento

El análisis sobre el funcionamiento revela que el eje de prácticas y pasantías es un dispositivo académico e institucional complejo, dados los diferentes enfoques, planes de estudio, actores, instituciones e insumos que articula en el marco de la propuesta formativa del Isfodosu.

Entre las fortalezas identificadas en la forma como opera este eje en el Instituto, se destaca la fuerte presencia, en términos de carga horaria de las prácticas, a lo largo del proceso formativo del Isfodosu, lo cual es un factor clave para la calidad de la formación inicial, tal como han señalado estudios internacionales recientes. (UNESCO, 2012; Bruns, 2014).

Además, la población estudiantil encuestada indica su satisfacción con la gestión que realizan los coordinadores académicos de todos los recintos, sin excepción, con la infraestructura y los servicios de sus recintos. Además de que valoran el apoyo que reciben

de sus profesores, profesoras y tutores cotidianamente para mejorar sus aprendizajes.

Los diferentes factores que limitan el desarrollo de las prácticas y las pasantías en el Instituto están vinculados a los requerimientos y sobrecargas impuestas por los diversos planes de estudio que coexisten actualmente, las modalidades de horarios y días en los que se ofrecen los programas, la sobrecarga laboral de los docentes, así como las necesidades de actualización de los maestros, tutores, maestras anfitrionas y coordinadores académicos.

Un tema a considerar especialmente son las necesidades de infraestructura, equipos técnicos y recursos humanos especializados que requiere la oferta de educación física. Sobre esto debe considerarse establecer las necesidades y plan de acción, ya que todos los actores entrevistados vinculados a esta área plantean la urgencia de respuestas, para mejorar la calidad del programa formativo y, especialmente, el proceso de acompañamiento.

La gestión del acompañamiento enfrenta serias dificultades en la selección de los centros y maestros anfitriones, ya que a la demanda actual del Instituto no se corresponde una oferta suficiente de centros y maestros que desarrollen aprendizajes significativos, a través de prácticas pedagógicas coherentes con los enfoques curriculares vigentes y desde un clima escolar favorable para el aprendizaje.

Para gestionar los problemas anteriores, los estudiantes utilizan generalmente dos criterios para la selección de los centros educativos anfitriones: prefieren centros «accesibles» y «manejables», es decir, centros cercanos, organizados y con estudiantes disciplinados. Actores de los recintos y de los centros anfitriones coinciden en señalar que factores internos de clima desfavorable al aprendizaje y factores del entorno social limitan las prácticas y pasantías en los centros educativos.

Este hallazgo es relevante ya que en el caso de la República Dominicana, con uno de los resultados académicos más bajos en América Latina y el Caribe, el factor del clima escolar tuvo un peso

preponderante (SERCE, 2010). Una escuela organizada, segura y enfocada en las diversas necesidades de los estudiantes y especialmente en lograr mejorar sus aprendizajes, requiere un trabajo sostenido del conjunto de actores nacionales y locales, especialmente de la familia y la comunidad educativa.

Sin embargo, las limitaciones relacionadas a la sobrecarga laboral del personal actual, la insuficiencia de un personal formado adecuadamente para el acompañamiento pedagógico, así como los problemas para acompañar la mejora de los centros y maestros anfitriones, restringe las oportunidades para desarrollar en los estudiantes del Instituto las competencias requeridas para abordar este tipo de centros.

En este contexto, una formación docente pertinente y relevante no puede obviar la necesidad nacional de formar maestros que puedan abordar con herramientas eficaces los centros y aulas que no tienen un clima escolar favorable para el aprendizaje, ya que son la mayoría de los centros educativos y reciben a la población más vulnerable. ( ICSS, 2009; UNICEF, 2012; UNIBE, 2014).

Los diferentes hallazgos confirman las limitaciones en general de los centros y maestros anfitriones involucrados para cumplir su rol en la formación inicial. Es evidente, a partir de los datos analizados, que para contar con centros anfitriones de referencia para la formación inicial docente, el país debe plantearse una meta y una estrategia a corto, mediano y largo plazo que incluya enfoques, herramientas y apoyos específicos articulados, establecidos mediante una alianza interinstitucional fuerte entre el Instituto, el Ministerio de Educación y otros actores.

En el contexto nacional actual existen condiciones para estas alianzas dado el trayecto ya recorrido plasmado en el Pacto por la Reforma de la Educación, el incremento en la inversión en la educación preuniversitaria, la nueva generación de políticas educativas en marcha, así como la sensibilización sobre los desafíos planteados acerca del tema de la calidad educativa.

## Vínculos establecidos

Desde la opinión de los actores entrevistados, las relaciones en general entre los diferentes recintos y los centros anfitriones se caracterizan por la colaboración mutua ya que ambas partes se benefician en el intercambio. Por un lado, los centros anfitriones reciben pasantes que contagian con su energía juvenil, con ideas creativas y capacidades de desarrollar innovaciones pedagógicas y, por otro, el Instituto cuenta con plazas disponibles para colocar a su población estudiantil.

Sin embargo, los datos analizados indican que las relaciones entre los maestros anfitriones y los estudiantes presentan tensiones y dificultades en los siguientes temas:

- a) Resistencias diversas de los maestros anfitriones por considerar que los pasantes representan una amenaza a su trabajo o estabilidad laboral, porque recibirlos hacen que se atrasen en sus programaciones o pierdan el tiempo, por considerar que los procesos y formularios a completar les sobrecargan su trabajo diario en las aulas, por confusiones en la procedencia institucional de los pasantes, por la inercia producida por el paso del tiempo, así como por la desactualización y confusiones técnicas en la aplicación de los enfoques curriculares vigentes.
- b) Malestar en los estudiantes por considerar que los maestros anfitriones algunas veces abusan de ellos cuando abandonan el aula para irse a descansar o a resolver problemas personales fuera del aula o del centro y cuando les exigen que los estudiantes les suplan de materiales educativos para desarrollar sus planes de clases.

Algunos factores que pueden estar contribuyendo a la resistencia y tensiones de los maestros anfitriones son la falta de



información, sensibilización, preparación y acuerdos previos directos con estos actores, por lo que se recomienda diseñar una propuesta integral de relación con los centros anfitriones, que incluya los lineamientos sobre su selección, acreditación y acompañamiento técnico permanente.

Fortalecer el vínculo con las familias y las comunidades es un reto importante a integrar en las prácticas y las pasantías de todos los recintos. Especialmente el Instituto y las comunidades pueden beneficiarse de importantes proyectos de cooperación desarrollados para promover la educación ciudadana, la integración de las familias a la educación de sus hijos e hijas, así como de proyectos socioeducativos de diversos tipos destinados a la población vulnerable.

### Perspectiva estudiantil

El perfil general de la población estudiantil que desarrolla las prácticas y las pasantías en el Instituto es de nacionalidad dominicana, de sexo femenino, menor de treinta años y será la primera generación de su familia de origen en graduarse de una carrera universitaria.

Una nueva generación de mujeres jóvenes que serán las primeras profesionales de sus familias y además podrán acceder, con una alta probabilidad, a un empleo estable en el sector educativo en un contexto general de trabajo precario. Esta situación tendrá en el corto y mediano plazos un impacto en la movilización socioeconómica y cultural de este grupo poblacional, dado que incrementará los niveles culturales y educativos de sus propias familias y el nivel de ingreso promedio intergeneracional. Esta combinación de más alto nivel educativo y de ingresos económicos tendrá un efecto positivo en la reducción de la pobreza en esta población y en sus familias.

Desde la opinión de los estudiantes, su experiencia en las prácticas ha sido muy satisfactoria en un 65.2%; y en las pasantías, esta satisfacción aumenta a un 72.2%. La mayoría de la población estudiantil encuestada opina que sus profesores y tutores de las asignaturas de prácticas y pasantías tienen una excelente formación profesional. Además, piensa que estos tienen una actitud abierta y que los apoyan durante su proceso de aprendizaje.

Las principales tareas desarrolladas por los estudiantes en las prácticas y las pasantías del Instituto son la observación de clases, las ayudantías, el modelaje de clases, los diagnósticos de problemas educativos, elaborar planes para la intervención en aula, desarrollar investigaciones y redactar informes de investigación. Las tareas menos desarrolladas por los estudiantes son la presentación de sus trabajos al centro y a la comunidad y la elaboración de proyectos para mejorar los problemas educativos de estudiantes específicos.

Sobre sus aprendizajes, un 79.8% de los estudiantes que participan en las asignaturas de prácticas y un 76.3% de los de pasantía opinan que han logrado un aprendizaje muy significativo. Entre los aprendizajes logrados vinculados a aspectos técnico-pedagógicos se identificaron el fortalecimiento de las competencias para la planificación, el dominio de grupo, la capacidad de utilizar materiales del medio y de aplicar la investigación-acción y el diario reflexivo como herramienta de desarrollo profesional.

Los aspectos destacados de la experiencia formativa están relacionados con el desarrollo personal que esta propicia, como una mayor confianza personal y seguridad en el aula, disfrute de la compañía de los niños y las niñas, mayor adaptabilidad para manejar diferentes situaciones, contextos y personalidades, afianzar su liderazgo personal, mejorar sus modales, la capacidad de resolución de problemas, así como el descubrimiento del amor por su vocación para la docencia.

Los resultados de este estudio revelan una población estudiantil en sentido general satisfecha con el trabajo que realizan sus

profesores y orgullosa con los logros de aprendizaje que ha alcanzado. Sin embargo, estos resultados tienen que comprenderse en un contexto socioeconómico, que como el de la República Dominicana, se caracteriza por altos niveles de pobreza y de exclusión social y por los bajos estándares de calidad educativa tanto en el sistema educativo preuniversitario como el superior.

En este sentido, la oportunidad educativa que ofrece el Instituto, es un mecanismo eficaz de inclusión social y de reducción de la pobreza, especialmente para las mujeres jóvenes dominicanas. Se recomienda al Instituto profundizar este hallazgo en investigaciones futuras además de pensar mecanismos pertinentes para atraer hombres jóvenes al Instituto e incorporar un enfoque de equidad de género en su propuesta formativa.

En un país como República Dominicana y una región como América Latina y el Caribe caracterizados por la desigualdad social, la oferta del Instituto, desde los datos presentados, es un dispositivo institucional eficaz para avanzar en los objetivos de equidad e inclusión social planteados en la Estrategia Nacional de Desarrollo, en el Pacto por la Reforma de la Educación y en los diversos acuerdos internacionales vigentes.

Según los datos presentados en este informe, la combinación de aprendizajes significativos producidos a través de la reflexión sobre la práctica, el manejo de contenidos curriculares, el desarrollo socioemocional y las competencias pedagógicas que propician las horas de prácticas y pasantías, es el valor agregado que diferencia la propuesta formativa del Isfodosu, en un contexto de bajos estándares educativos y de serias debilidades en esta área, en los programas formativos existentes en otras instituciones académicas.

Este valor agregado tiene un efecto directo en el posicionamiento logrado por sus egresados en el mercado laboral dominicano y su éxito en la aprobación de los exámenes dispuestos por el Ministerio de Educación, que le aseguran un empleo estable y una carrera con oportunidades de desarrollo profesional.

Los diferentes hallazgos revelados por este estudio, proporcionan insumos para una revisión estratégica de la propuesta formativa y especialmente del eje de prácticas y pasantías, con la finalidad de lograr su fortalecimiento general en cuanto a su pertinencia y relevancia en el contexto dominicano actual.

## 8. | Recomendaciones

A partir de los datos y conclusiones presentadas, se recomienda al Instituto mejorar la coherencia curricular de su propuesta formativa global, incorporando una visión curricular integral y articulada de todos sus componentes, procesos y actores, de forma que el programa cuente con un *Practicum* que sea el eje de toda la oferta académica.

Además, se recomienda explicitar en la propuesta curricular general y en el *Practicum* específicamente, los enfoques de equidad de género, de atención a la diversidad y de inclusión social, así como los enfoques de aprendizaje detallados en este informe como el aprendizaje experiencial (Kolb, 1984; Korthaguen, 2010), el aprendizaje situado (Lave y Wenger, 1991) y el modelo de resolución de problemas, dadas su pertinencia y relevancia en el contexto social y educativo de la República Dominicana.

Se recomienda al Instituto diseñar una propuesta formativa global coherente y alineada a los enfoques curriculares vigentes, que incluya la estandarización de los enfoques, procedimientos y abordaje general utilizados en el desarrollo y la gestión del *Practicum* o del eje de prácticas y pasantía. Para fundamentar la propuesta se recomienda considerar las nuevas políticas públicas para la educación preuniversitaria y superior, el Pacto por la Reforma de la Educación Dominicana, así como los resultados de los estudios nacionales e internacionales sobre la educación dominicana.

Además, es pertinente que el Instituto pueda fortalecer las alianzas interinstitucionales con el Ministerio de Educación

(MINERD) y otras instituciones para desarrollar un dispositivo o sistema informatizado de identificación, sensibilización, selección, planificación, coordinación, seguimiento, actualización y evaluación de centros educativos y maestros anfitriones, que permita superar las limitaciones actuales y contribuir con una herramienta específica y eficiente a la calidad del eje de prácticas y pasantías.

Así mismo, se sugiere impulsar innovaciones para mejorar la gestión del eje de prácticas y pasantías. Por la complejidad de este eje, su gestión eficiente requiere de herramientas gerenciales, de adecuados sistemas de monitoreo y evaluación así como de mecanismos de comunicación permanente que pueden ser fortalecidos con la incorporación de diversas herramientas tecnológicas.

En este sentido, se sugiere apoyarse en la tecnología de la información y la comunicación para estandarizar, registrar y monitorear el trabajo de acompañamiento pedagógico que desarrollan manualmente los diferentes actores involucrados. Así como la utilización de programas y soportes informáticos para ser utilizados por los estudiantes en sus reportes diario reflexivos, elaboración de portafolios y un mayor aprovechamiento de la cámara (fotos y videos) para el registro de evidencias y para profundizar la reflexión sobre las prácticas entre los grupos de estudiantes, así como entre estos y los docentes, tutores y anfitriones.

Se recomienda al Instituto, la revisión de las políticas de reclutamiento, contratación, carga laboral, condiciones e incentivos salariales del personal docente vinculado a las prácticas y pasantías como parte del fortalecimiento general de este eje.

Desde la perspectiva de los estudiantes, sus recomendaciones para mejorar las prácticas y las pasantías se relacionan con ampliar su formación en la elaboración de la planificación de aula y el uso de recursos didácticos, mejorar la relación con los centros anfitriones, reconocer los trabajos que se hacen en las escuelas, orientar más a los estudiantes, autorizar las prácticas en colegios privados, apoyar económicamente a los estudiantes, no sobrecargar a los

docentes, seleccionar mejor a los acompañantes y que los acompañantes se involucren más en el proceso. Además de apoyarlos con los materiales necesarios para el trabajo en los centros anfitriones y de permitirles hacer las sugerencias que crean oportunas.

En general, el vínculo del Instituto con los directores de centros es de colaboración y apoyo mutuo dada la trayectoria histórica y aportes realizados por el Instituto, pero esto requiere formalizarse a través de alianzas estratégicas que incluyan a los maestros anfitriones como parte de los protagonistas del proceso de formación. Se recomienda que para asegurar la calidad de la formación, el Instituto apoye con diferentes estrategias, la formación continua de los maestros anfitriones de forma que esto le permita estar actualizados sobre las innovaciones educativas actuales.

Un reto importante del Instituto en todos sus recintos es que, aprovechando su capital relacional, pueda desarrollar una visión de la formación inicial docente que incluya a las familias y a las comunidades como aliados claves para desarrollar procesos a corto, mediano y largo plazos que mejore los niveles educativos de las poblaciones vulnerables y al mismo tiempo desarrolle capacidades en los estudiantes para el trabajo educativo con poblaciones diversas.

Los actores expresan que es necesario que el Instituto establezca relaciones o acuerdos formales con el Ministerio de Educación, especialmente con sus niveles regionales, distritales y con los centros educativos anfitriones para que se limite la discrecionalidad y la informalidad en la selección y gestión general de la relación con los centros anfitriones. Se propone que se fortalezcan las alianzas interinstitucionales, criterios para la selección de los centros, se establezcan incentivos, planes de trabajo coordinados, más investigación y reconocimientos diversos para los centros anfitriones a fin de asegurar centros comprometidos con la formación inicial docente de calidad.

Se sugiere además explorar las posibilidades de articular el eje de prácticas y pasantías a diversas políticas de la educación

preuniversitaria, específicamente para tratar de establecer sinergias en lo relacionado al acompañamiento, formación continua y mejora de los centros educativos anfitriones.

En este sentido, se recomienda explorar la canalización de recursos financieros a través de las juntas de centros educativos, para incentivar a los centros y docentes anfitriones que se integren al eje de prácticas y pasantías en el desarrollo de planes de mejora. Además pudiera articularse en el marco de la política de formación continua y de carrera docente incluir el apoyo a la contratación exclusiva del equipo de formadores y tutores necesarios en cada recinto y proporcionar los incentivos necesarios para el trabajo de acompañamiento y formación continua que requieren los maestros anfitriones.

La revisión y mejora del eje de prácticas y pasantías del Instituto, trasciende al propio Instituto e implica fortalecer alianzas estratégicas con diversos actores nacionales ya que su viabilidad y efectividad depende de los procesos de reforma educativa, creación de condiciones para el aprendizaje y mejora general de los centros educativos.

En un marco de políticas educativas amplio, el Instituto y los actores nacionales vinculados a la educación preuniversitaria y a la educación superior deben acordar la asignación de recursos e incentivos al personal docente involucrado que esté desarrollando procesos pedagógicos significativos, así como asegurar la dotación de insumos y tiempos necesarios para la formación continua y la innovación pedagógica.

Finalmente, se recomienda al Instituto continuar creando y fomentando las condiciones para la apertura, la flexibilidad y la participación de su comunidad académica en los procesos de innovación educativa que promueve, así como seguir impulsando con el apoyo de la comunidad académica el crecimiento institucional y la calidad de la formación docente, tal como está planteado en su Plan Estratégico 2014-2019.

## 9. | Referencias

- Ávalos, B. (2011). «Formación Inicial Docente. Proyecto Estratégico Regional sobre Docentes». Borrador para la Discusión. UNESCO-OREALC-CEPPE.
- Bernasconi, O. (2011). «Aproximación narrativa al estudio de fenómenos sociales. Principales líneas de desarrollo». México: *Revista Acta Sociológica*, 56, 9-36.
- Bruns, B. y Luque, J. (2015). *Profesores Excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Washington, USA: Grupo del Banco Mundial.
- Buendía, L., Colas, P. y Hernández, F. (1999). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. España: Mac Graw Hill.
- Cid, A., Pérez, A. y Sarmiento, J. (2011). «La Tutoría en el Practicum: Revisión de la literatura». En *Revista de Educación 354*, Enero-Abril, pp. 127-154.
- Diálogo Interamericano-EDUCA (2015). *El Estado de las Políticas Docentes: en la antesala de las transformaciones. República Dominicana*. Informes de Seguimiento PREAL.
- González, M. y Fuentes, E. (2011). «El Practicum en el Aprendizaje Docente». En *Revista de Educación 354*. Enero-Abril 2011, pp. 47-70.
- González, M. (2014). «Informe de la Consultoría sobre Práctica y Pasantía al Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU)». Santo Domingo. Mimeo. Marzo.
- IDEC (2014). *Informe Semestral de Seguimiento y Monitoreo: Primer semestre 2014*. Santo Domingo: IDEC.
- ISFODOSU, *Plan Estratégico*. 2014-2019. Santo Domingo. República Dominicana.
- IIPES-UNESCO (2013). *Políticas Docentes: Formación, Trabajo y Desarrollo Profesional*. Buenos Aires, Argentina: IIPES-UNESCO.
- Korthagen, F. (2011). «Making teacher education relevant for practice: The pedagogy of realistic teacher education». En *ORBIS SCHOLAE*, 2011, Vol 5, No. 2, pp. 31-50
- Korthagen, F., Loughan, J. y Russell, T. (2006). «Developing fundamental principles for teacher education programs and practices». En *Teaching and Teacher Education 22*, pp. 1020-1041.
- Lincoln, Y. y Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, California: Sage.



- McNamara, C. (1998). «Basic guide to program evaluation». Recuperado el 3 de octubre de 2014 de [http://www.mapnp.org/library/evaluatn/fnl\\_eval.htm](http://www.mapnp.org/library/evaluatn/fnl_eval.htm)
- MINERD (2014). *Rendición de Cuentas*. Santo Domingo: MINERD.
- MINERD/Oficina de Certificación y Desarrollo de la Carrera Docente (2015). *Resumen de resultados sobre el Estudio de la motivación, percepción, expectativas, aspiraciones y actitud de compromiso de actuales, futuros y potenciales docentes en la República Dominicana*.
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. (2a ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Muraskin, L. D. (1993). «Understanding evaluation: The way to better prevention programs». Recuperado el 2 de octubre de 2014 de <http://www.ed.gov/PDFDocs/handbook.pdf>
- Niemeyer, B. (2006). «El aprendizaje situado: una oportunidad para escapar del enfoque del déficit». En *Revista de Educación* 341. Septiembre-diciembre, 2006, pp. 99-121.
- Niremberg, Brawerman y Ruiz (2003). *Programación y Evaluación de Proyectos Sociales. Aportes para la racionalidad*. Buenos Aires: Paidós
- OREALC/UNESCO (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- OREALC/UNESCO (2014). *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- Pérez Gómez, A. (2010). «Aprender a Educar: Nuevos desafíos para la formación de docentes». En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 68 (24,2) pp. 37-60.
- Pérez, G. (2007). *Investigación Cualitativa: Retos e Interrogantes*. Madrid, España: La Muralla.
- Perrenoud, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Editorial Grao.
- Riessman, C. K. (2003). «Narrative Analysis». En *Narrative, Memory and Everyday Life*. Recuperado el 5 de mayo de 2015 de [www.patternwichconnects.com](http://www.patternwichconnects.com)
- Riessman (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. CA, USA: SAGE.

- Robalinos, M. y Korner, A. (2006). *Modelos innovadores en la formación inicial docente: estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa*. Santiago de Chile: OREALC-UNESCO.
- Stake, R. (2006). *Evaluación Comprensiva y Evaluación Basada en Estándares*. España: Editorial Grao- Crítica y Fundamentos 10.
- UNESCO (2006). *Modelos Innovadores en la Formación Inicial Docente*. Chile: UNESCO.
- Urrutia, E. (2011). «De la importancia de las Prácticas en la Formación Inicial Docente: Una aproximación desde la experiencia». En *Revista Docencia* 43. Julio 2011.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2012). *Las Tareas del Formador*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Vasilachis, I. y otros (2009). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa. Bi.
- Zabalza, M. (2011). «El Practicum en la Formación Universitaria: Estado de la cuestión». En *Revista de Educación* 354. Enero-Abril 2011, pp. 21-43.

# LA EXPERIENCIA FORMATIVA DEL *PRACTICUM* EN EL ISFODOSU

Sujeto, educación y sentido social  
de la profesión docente

Presentado en el XIII Symposium International  
sobre el *Practicum* y las Prácticas Externas, Poio 2015  
(Pontevedra, España)

Rosa Kranwinkel  
y Carmen Gálvez

Presentado en mayo 2015



*Análisis narrativo de cuatro testimonios de la experiencia del Practicum en el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU), de República Dominicana. El análisis de los relatos muestra la transformación de la conciencia de los entrevistados en tres temas centrales para el currículo de la carrera de educación: la idea misma de educación, el rol del profesor y el aporte específico del Practicum en el proceso de aprendizaje de la carrera. Remitidos los enunciados de los relatos a sus referentes contextuales, se concluye reflexionando prospectivamente en qué sentido, desde la experiencia educativa del Isfodosu, se puede entrever la importancia de la práctica educativa como camino de equidad social.*



## Introducción

Esta ponencia busca compartir algunos aspectos de la experiencia del *Practicum* en el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU) de República Dominicana. La exposición se desarrolla analizando fragmentos de los testimonios de cuatro estudiantes de las carreras de educación que ofrece el Isfodosu. Los testimonios forman parte de una investigación más amplia que se está llevando a cabo para evaluar y mejorar el *Practicum* en esta institución.

Para realizar la tarea, se ha optado por analizar narrativamente los testimonios de los estudiantes dentro del enfoque temático. Con el propósito de conservar el lenguaje de las personas participantes, se utilizará el nombre con que se designa el *Practicum* en el Isfodosu: práctica/pasantía.

En primer lugar, se exponen algunas ideas generales de la metodología adoptada. En segundo lugar, se procede al análisis de los cuatro testimonios seleccionados: dos hombres y dos mujeres, a los que se han asignado nombres ficticios. En cada testimonio se procura acompañar la transformación que se produce en los estudiantes con respecto a su comprensión del papel de la educación y del maestro o maestra. Implícitamente, los fragmentos de los testimonios se han seleccionado en tres momentos: antes de la entrada en el Isfodosu, el momento de comenzar a formar parte de la

comunidad educativa del Isfodosu y las experiencias significativas que aporta la práctica/pasantía. En tercer lugar, se realizan unas reflexiones prospectivas que nacen del análisis de las entrevistas. En ellas se entrevé la importancia de plantear la formación docente como búsqueda de equidad social.

## 1. | Notas metodológicas sobre la perspectiva de análisis narrativo adoptada

Desde hace más de una década, los análisis narrativos han copado el interés de los estudios de la educación (Collins, 1985; Riessman, 2005; Sparkes & Devis, s. f.). El método se encuentra en una especie de transición entre lo novedoso y lo trillado; pero, de todos modos, su pertinencia sigue siendo ampliamente reconocida.

Las narraciones o relatos (se utilizará este último término en lo adelante para evitar confusiones) han mostrado ser útiles tanto para que los locutores profundicen su autocomprensión, como para mejorar la comprensión de esos locutores dentro de determinados campos de acción donde ellos se desempeñan como actores sociales. Los relatos son, por lo tanto, portadores de sentido. En el campo educativo pueden ofrecer información relevante tanto para la realización de ajustes curriculares, como para acompañar de manera más adecuada al estudiantado en el proceso de empoderamiento de su vocación particular.

Considerado lo dicho hasta ahora, se puede concluir que los relatos tienen el potencial de servir como mediación para la creación de un *espacio curricular* en el que se puedan discernir los desafíos de la propuesta educativa en contacto con la realidad sociopolítica circundante, ya que los estudiantes se comprenden narrativamente como actores haciendo referencia a su *mundo de la vida* como si de un escenario se tratase. Concretamente, el estudio que está llevando a cabo el Isfodosu para evaluar su programa de práctica/pasantía



se vale de entrevistas personales semiestructuradas, con las que se espera establecer cómo los estudiantes de educación alcanzan un aprendizaje significativo con respecto a la carrera que cursan.

Los relatos recogidos vienen de los diferentes recintos que tiene el Isfodosu en diversos puntos del territorio nacional, lo que permite identificar algunas diferencias en los relatos de la experiencia de la práctica/pasantía. Dado su carácter narrativo, los registros y las transcripciones de los relatos aportan expresiones muy plásticas para definir los procesos de cambio personal que viven dichos estudiantes con relación a su formación como docentes del sistema público de educación dominicano. En el marco del presente trabajo, las peculiaridades del *sociolecto* dominicano pueden hacer perder de vista algo de esa plasticidad.

Tomando en cuenta los fines específicos de esta comunicación, ese proceso de cambio se formulará en tres momentos: (1) etapa previa al ingreso en el Isfodosu; (2) la vida estudiantil en el Isfodosu; (3) la práctica/pasantía como experiencia de aprendizaje significativo de la carrera en el Isfodosu. Los cambios de un momento a otro serán identificados a partir de los juicios de valor que externan los mismos entrevistados. En este estudio no se procederá a hacer ninguna crítica de estas representaciones sociales, que es una de las limitantes conocidas del enfoque temático. (Riessman, 2005).

Esta renuncia es, pues, consonante con el enfoque de análisis narrativo aquí adoptado, pero será complementada con elementos de los análisis retóricos. El énfasis se pone en el contenido del texto, en el «qué» es dicho, no tanto en el «cómo» se dice. En otras palabras, no se fija la atención en «el decir» (enunciación) sino en «lo dicho» (enunciado); pero, de todas maneras, se sugerirá puntualmente el *ethos* o imagen de sí que ofrece la persona entrevistada en sus enunciados. Conscientes, pues, del riesgo filosófico-lingüístico que corre este enfoque (a saber: acoger sin cuestionamientos los enunciados transcritos de las entrevistas como actos de habla representativos), se procederá prudentemente en un apartado

posterior a sacar tan solo lo que llamamos «líneas de fuga curricular», para acciones futuras que permitan contextualizar socialmente la experiencia del *Practicum* en el Isfodosu.

## 2. | Análisis de las experiencias de la práctica/pasantía

Los testimonios narrativos seleccionados se estudian como un proceso de transformación en la comprensión de tres temas: el rol de la educación, el rol del docente y la práctica/pasantía como momento reflexivo de los momentos y temas anteriores.

De las entrevistas que se han realizado para la evaluación curricular del Isfodosu se han seleccionado tan solo cuatro. Para mantener el equilibrio de género (ya que se trata de un estudio cualitativo, no cuantitativo) se escogieron dos hombres y dos mujeres. Los mismos provienen de distintos puntos del territorio dominicano. Sin embargo, este aspecto solo será tomado en cuenta de manera incidental para aclarar el sentido de los relatos.

### 2.1 Miguel

Para Miguel, la educación representaba originalmente un camino de superación personal, un recurso social que le permitía salir del mundo pueblerino y obrero en el que había nacido hacia el mundo urbano y profesional:

«Nunca he perdido el camino de estudiar. No me retiré de la escuela, aun cuando estaba en el liceo y podía haberlo dejado y comenzar a trabajar con un tío».

«En el 2008 me gradué de bachiller. Hice un curso de técnico en electricidad y otro en soldadura industrial en la Escuela

Vocacional de Barahona, que es de los militares. Me quedo en Neyba y comienzo a trabajar en un taller de soldadura».

«Luego de un tiempo pensé que no tenía sentido solo trabajar y trabajar. Me dije a mí mismo, que tengo que seguir estudiando: “Si eres de Neyba y quieres estudiar debes ir a San Juan o Barahona”. Comencé a buscar informaciones y entonces es cuando me entero de las becas del Instituto».

Una vez comienza la carrera en el Isfodosu, esta comprensión de la educación se enriquece dentro de una concepción netamente personalista y empoderada:

«La educación es lo que identifica a las personas. El que no estudia no conoce que tiene derecho a la palabra. Es decir, como es ignorante se sometería ante otros. Es como cuando vas al supermercado y tienen una oferta de 3x1 con un precio muy bajo. Si la persona tiene educación, antes de comprarlo averigua si el producto está bueno o no».

La práctica/pasantía le lleva a considerar la educación como un servicio que ayuda a mejorar la calidad de vida de su comunidad de origen, partiendo de la esfera familiar, en una dinámica clara de *descentramiento*:

«Un verdadero profesor nunca termina de estudiar. Le pueden pagar lo que sea, pero si no tiene amor y vocación no lo hará bien. Cuando termine quiero trabajar en Neyba. Motivar a los padres para que apoyen a sus hijos en los estudios».

Esta transformación cada vez más descentrada de la idea de la educación se ve reflejada también en la manera en que llega a concebir el rol del docente:

«El docente donde quiera que llegue tiene el rol de informar, compartir, distribuir los conocimientos que tiene. En cualquier actividad o lugar está educando. Por ejemplo, si llegas a una comunidad y hacen cambios en el área de la basura, seguro que tendrán mejor calidad de vida».

El proceso de la práctica/pasantía personaliza e interioriza más la vocación al magisterio como servicio:

«Cuando entré aquí quería estudiar educación física. Ahora me gusta la educación como crecimiento personal y conocer el porqué de las cosas. Enseñar a otros lo que aprendo».

Además de esta dimensión personal y social, la práctica/pasantía es evaluada positivamente porque permite desarrollar destrezas didácticas y actitudinales, ambas referidas al contacto con el estudiantado:

«Las prácticas son muy importantes porque uno va aprendiendo a tener mayor dominio escénico y a aplicar lo que aprende. Mientras más clases das, más dominio y seguridad ganas. Las primeras veces me sentía tímido. Después que me fui aprendiendo los nombres de los estudiantes es más fácil para dar la palabra y ayuda para la participación».

## 2.2 Luisa

Luisa tuvo una experiencia de éxitos como estudiante del sistema público dominicano. Fue promovida de curso desde el primer grado, porque ya sabía leer relativamente con soltura: había aprendido en su casa. Fue elegida para representar la escuela en unas olimpiadas nacionales de lectura y, en su último año, fue electa presidenta de su curso. Su madre ha sido operaria de zona franca

toda la vida; no tuvo la oportunidad de completar la escuela, pero siempre valoró el estudio. La madre soñaba con realizar un curso de secretariado, lo que a juicio de Luisa constituía un gran proyecto para una mujer de su humilde condición socioeconómica. Sin embargo, lo que motivó a Luisa a escoger el magisterio fue el ejemplo de su padre.

Entrevistador: ¿Él era profesor?

Luisa: Sí. Hizo... porque, sabes que antes no hacían..., era un profesorado; pero después, ya, cuando vino la actualización, se hizo licenciado; hizo par de maestrías.

«(...) Él se casó de nuevo, pero nunca tuvo más hijos. Entonces, para mí era genial. Después, cuando yo lo conocí, me empezaba a llevar a todos esos eventos. Si él estaba en la radio me llevaba y yo estaba en la cabina. Veía todo el proceso; así en las clases. Él llegó a trabajar en la Universidad de La Vega, UCATECI, y a veces iba a dar seminarios y cosas así, y yo iba. Entonces, era genial para mí. Desde que salgo del liceo, yo no tuve ni que discutir, porque mi mamá me decía que la comunicación era una carrera tan buena, que no..., entonces ya yo tenía decidido que yo iba a estudiar educación, aunque me llamaba la atención... Para él, él quería que yo estudiara medicina. Decía: “¡No! ¡Tienes que ser una doctora!”. A mí me gustaba; pero soy muy miedosa, muy cosita. ¡No! Yo tenía claro de que era la educación».

Los estudios en el Isfodosu han consolidado la temprana vocación magisterial de Luisa. Ahora puede valorarla además desde un punto de vista profesional, sobrepasando el descrédito social en que ha caído el oficio de profesor en los últimos años, del cual se hacen eco sus padres. Luisa ahora entiende que el valor de su profesión radica en que por sus manos pasarán los futuros profesionales. En ese sentido, la educación podría considerarse como «la profesión germen de todas las profesiones»:

«Bueno, Ud. sabe que ahora se está quitando un poco, pero unos meses, unos años atrás la educación era muy mal vista. Las personas, [si] tú decías: “yo soy maestra”, “¿Tú estás estudiando eso?”».

«Entonces saltaba otro: “Yo soy contable”. “¡Ay qué bien!” Y tú ahí, como “¡qué vergüenza!”. Era así, incluso cuando yo entré, pasó así. Y me pasó muchas veces. Yo lo decía: “¡y tú entraste a la universidad... ya!”. Quizás otros amigos desde el liceo: “¡Ay, yo entré a estudiar medicina!”... “Y yo educación”. “¿Ah?, ¿cómo que tú estás estudiando educación? ¡Qué cosal! Tú tan inteligente; tú podías estudiar medicina. Podías ser una buena contable, tú eras buena en matemáticas y yo no”; pero yo ahí, yo desempeño eso. Entonces, el discurso, el argumento de defenderme: “Pero... todos esos buenos doctores pasan por maestros. Yo voy a dar clases a doctores, y yo puedo dar clases de lo que yo quiera. Si yo quiero cojo química, en la escuela le dan clases de química a los doctores y en la universidad”».

Luisa valora, además, un rasgo de la cultura institucional del recinto del Isfodosu en el que estudia, como señal positiva de acogida íntima y de igualdad en un ámbito como el universitario, el cual, por lo que se infiere, suele caracterizarse por la impersonalidad y la jerarquización. Este rasgo específico se debe a la presencia de las religiosas salesianas:

«Es maravilloso aquí. Además, este Instituto, al tener las salesianas aquí, tú te sientes parte de una familia. Es como si fuera tu segunda casa. Yo paso todo el día aquí. Salgo antes de las 7:00 de la mañana y me voy incluso a veces hasta a las 7:00 de la noche, porque como los trabajos a veces lo ameritan, si hay que reunirse con un equipo, por eso se convierte en tu casa. Te acogen en todos los servicios (...), tú comes con los profesores en una misma mesa (...) y su comida no es distinta, es la misma

que tú estás comiendo. Tú estás hablando con el profesor que te va a diagnosticar (...). O sea, eso es una familia aquí».

La práctica/pasantía le permite valorizar y aplicar lo que ha aprendido en los cursos teóricos, profundizándolo con la misma acción:

«En las escuelas tú te das cuenta. A veces te darán un tema aquí, y tú considerarás que no es tan importante, o [dirás] para qué yo lo voy a utilizar; pero cuando tú vas a las escuelas, tú ves que es aplicable».

La experiencia aporta también una satisfacción al tener que continuar los estudios con mayor empeño y manejando el desgaste de las energías personales. La dificultad de la carrera emerge con la práctica/pasantía, no como una carga absurda, sino como un *plus* existencial:

«Aunque ahora estamos en pasantía y es muy duro. Si uno lleva las materias con la pasantía es difícil; pero cuando olvido lo feo, cuando termino los trabajos, cuando me trasnocho y lo entrego, digo: Tomé la mejor decisión».

### 2.3 Juan

Juan narra su contacto con el mundo educativo con toda naturalidad, totalmente fusionado con sus experiencias más cotidianas, sin dar grandes relieves a los acontecimientos vividos en la escuela. Entre las líneas de su relato, sin embargo, queda registrada la precariedad del sistema público dominicano inicial, primario y secundario:

«Bueno, eh..., yo inicié temprano a estudiar. Yo, a los 4 y 6 meses, ya yo estaba en preescolar. A mami siempre le gustaba

llevarme a la iglesia, y siempre temprano. Yo me acuerdo que un día, subiendo la bandera (risas)..., subiendo la bandera, uno de más alto grado que yo me empujó y me di ahí, que todavía tengo la marca ahí atrás, con el tubo de la bandera».

Entrevistador: El asta de la bandera...

«Sí. Me dio un golpe y se me abrió aquí en la cabeza. Y recuerdo que me llevan para la dirección, y allá la misma directora, cuando eso, me cosió ella misma».

Esta cotidianidad de la educación en la experiencia temprana de Juan se refleja también en la razón por la que eligió «educación básica mencionó matemáticas y ciencias de la naturaleza» dentro de la carrera docente. Su papá es jardinero y con su ejemplo le inculcó el amor por la naturaleza. En su relato, todo parece quedar en familia. En el momento en que narra algunos detalles de la vida de jardinero de su padre es interrumpido por el entrevistador, para reorientar su testimonio a los fines perseguidos por la investigación:

Entrevistador: Entonces, estás estudiando educación porque de alguna manera sientes que es parte de ese gusto por...

Juan: ...y también por parte de mi mamá, que casi todos los tíos míos son profesores; casi todos.

Entrevistador: ¡Ah! O sea que también el magisterio lo ves por ahí, por esa influencia de tus tíos.

Juan: También.

La formación del Isfodosu reconfigura la comprensión espontánea que Juan tenía de la educación desde su infancia. Al verbalizar la experiencia de la carrera, sus explicaciones sobre lo implicado en el proceso educativo son más detalladas y reflexivas, apuntando al acto educativo como acontecimiento humano:



«Bueno, aquí siempre enfatizan lo humano, en la persona. Ver el verdadero significado de la vida. Eso siempre es lo que los profesores nos dicen. Ellos dan sus clases, pero, siempre, lo primero que ellos ponen siempre es una reflexión. Ver lo humano; que en realidad no importa como tú seas dando tu clase, sino como tú trates a las personas».

Entrevistador: Y tú sientes que humanamente te ha aportado. Como ser humano, ¿qué cosas te ha aportado? Por ejemplo, ¿ahora tú eres más qué?...

Juan: Comprensión, dar amor, sentir la satisfacción de que cuando tú das amor ves la felicidad del otro.

Dada esta especie de cotidianidad de la experiencia educativa de Juan, más que a formular una amplia explicación teórica de la educación o del educador, la práctica/pasantía le va a ayudar principalmente para integrar habilidades y certezas necesarias para la actividad docente:

«En las prácticas aprendo algo nuevo, a relacionarme con estudiantes, a controlar la disciplina, que es muy importante, porque sin eso no hay aprendizaje; a manejar niños hiperactivos, a ser amigo de ellos. Al principio creía que me iba a costar la relación con los maestros anfitriones porque creía que eran rígidos, pero ahora ellos nos ayudan, nos aconsejan; los coordinadores nos apoyan, si nos ven sudados nos apoyan».

En consonancia con su trayectoria biográfica evidenciada por el relato, la práctica/pasantía le permite identificar el tipo de profesor que desea ser, partiendo de los ejemplos concretos de los docentes que encuentra en la escuela que lo acoge. Destaca en su valoración la importancia que se otorga a la dimensión afectiva:

«En mi caso me tocó una profesora muy amorosa. Sí, digo en mi caso, porque a mitad de la Pasantía I hay que quedarse fijo en una escuela, en un curso, y la que me tocó a mí —un sondeo que hicimos entre nosotros los integrantes de nuestro equipo—, me tocó una profesora buena, amorosa, dispuesta a ayudar, a colaborar».

## 2.4 Humberta

Humberta asocia su amor temprano por la vida educativa a su vocación al magisterio. Específicamente, vincula la educación a las acciones de aprender y conocer.

«Siempre me ha gustado aprender. Hasta cuando estaba enferma; aunque mi mamá me decía que no fuera a clases ese día. Me gusta compartir lo que sé, aportar a la comunidad. Ser joven es también conocer».

Como ya se ha visto en los testimonios anteriores, la carrera magisterial viene perdiendo su prestigio desde hace años en la sociedad dominicana. Además, Humberta, dadas sus preferencias, eligió una rama de educación poco común para el sexo femenino en ese contexto nacional: educación física. Por eso debió enfrentar la desaprobación de su padre en el momento de tomar la decisión de inscribirse en dicha carrera.

«A mi papá no le gustó la idea. Decía que si para eso era que él había trabajado tanto. He sido de los equipos de voleibol, fútbol y bádminton».

Una vez en la carrera, descubre que su amor por el estudio no puede quedar reducido solamente a una especie de pasión personal. Cae en la cuenta de que estudiar educación entraña una

exigencia profesional, la cual demanda además un trabajo personal incesante y metódico:

«Ha sido difícil a veces, porque tengo mucha carga (...). Un día (...) me hablaron en inglés. Me di cuenta que tenía que aprender. Entonces me puse en eso y me gané una beca para el Programa de Inglés por Inmersión del MESCyT. Todo el mundo me decía que retirara materias de la universidad pero yo seguí». «Sé organizarme bien para hacer mis trabajos. Cuando estudio hago resúmenes de lo que leo. Tomo las ideas principales por su relevancia, preparo mi *powerpoint* y hago mi exposición. Me gusta llevar el mensaje de lo importante y no hablar mucho».

La práctica/pasantía constituye para ella, al mismo tiempo, una confirmación afectiva de lo experimentado en su vida educativa, una consolidación de lo aprendido en las aulas del Instituto y el desarrollo de habilidades docentes para su desempeño futuro.

«Me gusta mucho el programa de pasantías y prácticas. Uno va aplicando lo que aprende y se foguea con los estudiantes. Recuerdo una vez que tenía un grupo de 4to de bachillerato. Ellos estaban en *chercha* y no se ponían en clase. Yo les dije que también era joven y los entendía, pero que las cosas tienen su momento. Cuando es *chercha* es *chercha*; cuando es clases es clases. Les puse ejemplos de cómo lo que uno aprende en la clase de educación física le sirve para implementarlo en la universidad».

«Con las prácticas uno aprende a tener más conocimiento y dominio. Uno aprende a planificar, a dar una clase, a llenar los registros, a manejar los grupos. Si uno comete un error le hacen sugerencias. El método de evaluación me parece que está bien». «La planificación lo veía como algo difícil. Luego de vivirla en las prácticas lo veo fácil».

La práctica/pasantía la empodera al caer en cuenta de los cambios actitudinales que puede lograr a través de su intervención docente. Al referirse a un grupo de estudiantes con los que realizó sus prácticas hizo la siguiente observación:

«Comenzaron a cambiar hasta en cómo se vestían. Antes iban en alpargatas y después en tenis».

Igualmente, la práctica/pasantía le confirma el poder transformador de la docencia a través del ejemplo de los profesores que encuentra en los recintos:

«La profesora de educación física, que me servía de maestra anfitriona, con la que estoy ahora, es mi ejemplo. A ella es que admiro. Es clara, precisa. Si tengo dudas, permite que le pregunte. No da boches. Da confianza. Es recta, mantiene la disciplina, el orden. Tiene muchos conocimientos y es buena consejera. Me da mucho estímulo y apoyo. Yo quiero ser así».

Por último, la práctica/pasantía profundiza y precisa su deseo temprano de estar siempre aprendiendo, ahora focalizado sobre temas de actualidad que gravitan sobre su ejercicio profesional:

«Como sugerencia, me gustaría que tuviéramos más formación y práctica en cómo manejar temas como el *bullying*, el acoso verbal entre los estudiantes, la violencia».

### 3. | A manera de conclusión. Reflexiones prospectivas a partir de la experiencia de la práctica/pasantía en el Isfodosu

Los relatos analizados confirman el valor clave de la práctica/pasantía en el proceso de formación docente inicial. Los frutos recogidos apuntan no tanto a contenidos, sino a aspectos que tocan las personas de los estudiantes: confirmación en la propia vocación, desarrollo de destrezas didácticas y afianzamiento de seguridad emocional para interactuar constructivamente con los diversos actores de la escuela, especialmente con los estudiantes. En segundo lugar, la práctica/pasantía se aprecia porque afianza los conocimientos adquiridos en los cursos teóricos de la carrera.

Ahora bien, un tema emerge simultáneamente en las entrevistas. Tiene que ver con el nuevo momento histórico en el que se encuentra la actividad educativa en República Dominicana. Después de años de menosprecio, la educación es quizá el bien más valorado en la sociedad dominicana. Esto se refleja en un punto de los relatos, a saber, en la alta revalorización social de la carrera docente. Los testimonios registran el tono de menosprecio de la profesión de educador que había predominado en los últimos años en la sociedad dominicana. Este desprecio es cuestionado abiertamente por todos los entrevistados. De esta actitud firme puede inferirse la existencia de un *ethos* fuerte en su identidad de educadores. Para comprender este cambio positivo, puede echarse mano de una explicación contextual: la sociedad dominicana vivió con entusiasmo una amplia lucha social para que se cumpliera con el presupuesto establecido por la ley de educación vigente, la cual ordena asignar un 4% del PBI para la educación preuniversitaria. El triunfo de esta lucha social ha mandado una señal inequívoca al conjunto de la sociedad dominicana: la educación aparece como el vehículo privilegiado para alcanzar la vida que todos desean.

Dada la extracción social popular de los entrevistados (público específico al que llega la oferta del Isfodosu como institución estatal gratuita) la profesión de educador comienza a emerger como una estrategia digna para salir personalmente de la pobreza y de la exclusión social, según quedó reflejado entre las líneas de los relatos. Ahora bien, este logro personal no implica para los participantes una ruptura con el lugar de origen; más bien muestran un interés por regresar a servir en las comunidades que los vieron crecer. Por ello se puede decir que este breve análisis de la propuesta educativa del Isfodosu pone de manifiesto la importancia que tiene un compromiso efectivo con la equidad social, para cualquier reforma curricular de la carrera educativa en el momento actual.

El estudio narrativo de la práctica/pasantía del Instituto constata que el estudiantado siente confirmada su vocación docente cuando entra en contacto con sus homólogos. De ahí se puede ver la importancia que tiene experimentar vivencialmente, en los mismos espacios escolares, que se forma parte de un cuerpo profesional llamado a cumplir con una labor fundamental para el bienestar del conjunto de la sociedad dominicana.

## 4. | Referencias

- Bernasconi, O. (2011). «Aproximación narrativa al estudio de fenómenos sociales. Principales líneas de desarrollo». En *Revista Acta Sociológica*, 56, 9-36.
- Collins, J. (1985). «Some problems and purposes of narrative analysis in educational research». En *The Journal of Education*, 167(1), 57-70.
- Muraskin, L. D. (1993). «Understanding evaluation: The way to better prevention programs». Recuperado el 2 de octubre de 2014 de <http://www.ed.gov/PDFDocs/handbook.pdf>
- McNamara, C. (1998). «Basic guide to program evaluation». Recuperado el 3 de octubre de 2014 de [http://www.mapnp.org/library/evaluatn/fnl\\_eval.htm](http://www.mapnp.org/library/evaluatn/fnl_eval.htm)

- Nirenberg, Brawerman y Ruiz (2006). *Programación y evaluación de proyectos sociales. Aportes para la racionalidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Riessman, C. K. (2005). «Narrative Analysis». En: *Narrative, Memory & Everyday Life* (pp. 1-7). Huddersfield: University of Huddersfield. Recuperado el 10 de abril de 2015 de <http://eprints.hud.ac.uk/4920/>
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. California: Sage.
- Sparkes, A. & Devís, J. (s. f.). «Investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la educación física y el deporte», 16 pp. Recuperado el 20 de abril de 2015 de [http://viref.udea.edu.co/contenido/publicaciones/memorias\\_expo/cuerpo\\_ciudad/investigacion\\_narrativa.pdf](http://viref.udea.edu.co/contenido/publicaciones/memorias_expo/cuerpo_ciudad/investigacion_narrativa.pdf)
- Stake, R. E. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Colección Crítica y Fundamentos-Grao.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2009). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.





# LA PRÁCTICA DOCENTE EN EL ISFODOSU DE LA REPÚBLICA DOMINICANA

Presentado en el XIV Symposium International  
sobre el *Practicum* y las Prácticas Externas, Poio 2017  
(Pontevedra, España)

María del Carmen Báez  
Martha Oritiana Serrata  
Cheila Valera Acosta  
Romelia Colón

Palabras clave: Práctica docente, Isfodosu, República Dominicana  
Mayo de 2017



## Experiencias significativas en las prácticas docentes del Isfodosu

Por: María del Carmen Báez,  
Recinto Emilio Prud'Homme

**E**n esta ponencia se comparten los resultados de las experiencias más significativas en el marco de la práctica docente del Isfodosu. Estas experiencias significativas son: a) la aplicación de la metodología investigación-acción; b) el desarrollo de la competencia de trabajo en equipo; c) el uso eficiente de recursos didácticos y tecnológicos existentes en el medio; d) la integración de los distintos actores de la comunidad educativa; e) la integración de la familia en los procesos educativos; f) la participación de los practicantes en programas de alfabetización nacional; g) las prácticas docentes con internos en una cárcel modelo; h) el desarrollo de programas educativos con niños con necesidades educativas especiales; i) el diseño y desarrollo de programas terapéuticos y recreativos para hogares de envejecientes y de campamentos de niños de zonas vulnerables.

Por su especial significación, y dado que comparte varios de los logros de las otras experiencias, nos fijaremos en una de ellas, a saber, el involucramiento de los practicantes en los programas de alfabetización nacional.

La participación en estos programas permitió a los practicantes fortalecer las competencias contempladas en su plan de estudio, pero también una competencia que no estaba contemplada y que consistió en el uso de metodologías andragógicas.

Entre todas las competencias que se vieron fortalecidas, cabe destacar el de la competencia sociocultural. Esta se expresa de manera especial en la vinculación con la comunidad y en la preocupación por la diversidad.

Esta experiencia significativa en torno a la alfabetización fue posible por lo metódico del proceso. Los pasos fueron los siguientes: a) convocatoria de practicantes a nivel nacional para presentar el programa de alfabetización; b) encuentro de sensibilización sobre la necesidad de la implementación del programa de alfabetización mediante el uso de recursos audiovisuales; c) oferta de un programa de capacitación en la metodología andragógica en combinación con el Ministerio de Educación; d) formación de equipos de estudiantes voluntarios para incorporarse al programa; e) diseño de módulos y recursos sobre el proceso de alfabetización; f) desarrollo de la capacitación que se había anunciado mediante talleres; g) formación y asignación de núcleos de personas iletradas; h) selección y entrenamiento de supervisores para el acompañamiento de los alfabetizadores; i) encuentro de socialización en el que se presentaron mutuamente los coordinadores del programa, los supervisores provinciales y los alfabetizadores; j) entrega de materiales a ser utilizados en el proceso; k) puesta en práctica del programa con un número prudente: se formaron núcleos entre 3 y 12 personas (nunca se superó este número).

La alfabetización se desarrolló en tres encuentros de dos horas semanales durante seis meses. Al mismo tiempo, se celebraron encuentros mensuales de monitoreo con los alfabetizadores, los coordinadores y los supervisores.

Al completar la etapa, los practicantes, con el acompañamiento de sus supervisores, aplicaron un instrumento de evaluación

previamente elaborado para determinar el alcance del programa. Por último, rindieron un informe general de todo el proceso.

Los principales logros de esta experiencia fueron:

- Interés por conocer las políticas públicas educativas a nivel nacional.
- Capacitación en la metodología andragógica, que no estuvo contemplada en la propuesta curricular.
- Fortalecimiento de las competencias propias de la dimensión sociocultural («se identifica y compromete con su medio natural y sociocultural como promotor de cambio social en un proceso de humanización colectiva»; MESCyT, *Normativa 09-15 sobre formación docente de calidad*, 2015).
- Dominio de estrategias para la articulación escuela-comunidad
- sensibilización hacia el respeto de los valores de la equidad y la diversidad.
- Desarrollo de competencias genéricas como el trabajo en equipo y la colaboración.
- Desarrollo de habilidades para el uso de metodologías de enseñanzas centradas en el estudiante.

Para concluir, resumimos los principales resultados de todas las experiencias significativas del Isfodosu:

- a) Con la aplicación de la metodología investigación-acción se han mejorado las situaciones de aprendizaje en los diferentes centros educativos donde los practicantes realizan su inserción escolar.
- b) Los estudiantes desarrollaron con su práctica docente competencias de trabajo en equipo y lograron un mejor desempeño.
- c) Los practicantes han podido utilizar los recursos didácticos y tecnológicos existentes en el medio, lo que ha contribuido

- a que el proceso enseñanza-aprendizaje se desarrolle de una manera creativa y de acuerdo a las disponibilidades del centro.
- d) La integración de los distintos actores de las comunidades educativas que apoyan al Isfodosu ayudó a que la formación de los futuros docentes sea más efectiva y pertinente, tomando en cuenta el contexto.
  - e) La organización de talleres y charlas dirigidas a las familias de los alumnos y a quienes laboran en los mismos centros educativos fortalecen la relación del Isfodosu con los centros educativos anfitriones.
  - f) La participación de los practicantes en programas de alfabetización nacional contribuyó a la reducción del analfabetismo en el país. Esta actividad ofrece la adquisición de una competencia nueva, a saber, la metodología andragógica.
  - g) El diseño y desarrollo de programas terapéuticos y recreativos para hogares de envejecientes y de campamentos de niños de zonas vulnerables por parte de los practicantes del área de educación física, acrecientan el compromiso social y el servicio a la comunidad del Isfodosu.

## Los centros educativos anfitriones como aliados de la práctica docente

Por: Martha Oritiana Serrata,  
Recinto Luis Napoleón Núñez Molina

**E**l objetivo de esta ponencia es describir cómo el Isfodosu desarrolla la relación con los centros educativos anfitriones hasta convertirlos en aliados. Esto implica la creación de espacios de formación, de comunicación e intercambio con nuestros tutores y estudiantes en el marco de la realización de las prácticas.

Las prácticas docentes del Isfodosu están diseñadas de tal manera que colocan al estudiante de la carrera de educación en condiciones de acercarse e interactuar en la realidad educativa de los distintos centros educativos seleccionados (llamados centros anfitriones) con el propósito de trabajar y perfeccionar su desempeño como futuro profesional de la enseñanza.

Para compartir esta experiencia, responderemos las siguientes preguntas: ¿cómo se seleccionan los centros educativos? ¿Cuánto tiempo permanecen los estudiantes en el centro? ¿Cuáles agentes intervienen en este proceso? ¿Cuál es el rol que cada uno de estos desempeñan? ¿Cuál es el aporte del centro educativo en la formación del estudiante?

La coordinación del área de práctica visita los centros seleccionados y establece contacto con directores, el personal administrativo y maestros de los centros educativos para presentar el proceso que se desarrollará en el marco de las prácticas. Se establecen acuerdos y convenios (orales y escritos), que permiten a los estudiantes en formación realizar sus prácticas docentes, tomando en cuenta los requerimientos de la asignatura que cursen durante el período establecido.

Este marco promueve el intercambio de experiencias y prácticas significativas entre el personal docente de los recintos del Isfodosu y el de los centros educativos del país, que fungen como anfitriones. Según el documento *Lineamientos de la práctica docente del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña* (2016), se define como centro anfitrión «aquellos centros educativos que apoyan al Instituto en el proceso de formación de los futuros docentes».

Los criterios para la selección de los centros son los siguientes:

- Ubicación geográfica
- Calidad de la planta física
- Estructura organizativa
- Clima de colaboración
- Actualización con los lineamientos del sistema educativo
- Capacidad en relación a la cantidad de estudiantes por aula
- Funcionamiento adecuado del equipo de gestión
- Actitud receptiva de los maestros.

De especial valor resulta el desempeño de los equipos de gestión de los centros educativos anfitriones. Es vital que las autoridades de los centros educativos manifiesten apertura para integrar a los practicantes. Un signo de ello es que previamente hayan solicitado la presencia de los estudiantes. Es importante también que aseguren el desarrollo de los procesos previstos en el tiempo establecido. En este punto el signo más claro es la formulación de cronogramas



de trabajo. Los equipos de gestión deben además habilitar espacios de formación y reflexión consonantes con la realidad de los centros educativos.

En el proceso, la dimensión afectiva cuenta. Es importante que los miembros de la comunidad educativa establezcan vínculos basados en el respeto y el aprecio. Un buen clima favorece la comunicación permanente y efectiva con el centro anfitrión con respecto al desempeño de los pasantes en el centro.

Una consideración aparte debe hacerse acerca del rol de los docentes anfitriones.

El maestro anfitrión cumple con las tareas de colaborar en ese proceso de formación del futuro docente, realizando las siguientes tareas: a) favorecer la integración de los futuros docentes en el grupo-clase, propiciando la confianza y la participación en las actividades del aula; b) recibir, orientar y facilitar espacios para que los practicantes realicen sus intervenciones didácticas; c) evaluar el proceso conjuntamente con el docente tutor; d) participar en lo posible en los proyectos de investigación e innovación que el centro y el recinto del Isfodosu pudieran promover de mutuo acuerdo; y, e) participar de reuniones con los actores involucrados en el proceso para socializar, evaluar y programar acciones.

La colaboración del centro favorece que los practicantes se involucren progresivamente en su tarea. Sintiendo como parte del centro, los estudiantes cuestionan y viven la experiencia en contextos reales, a la vez que asumen la política del centro y realizan prácticas de observación, ayudantía, intervenciones didácticas y proyectos de mejora.

Las conclusiones de esta experiencia son las siguientes:

- a) La participación y el involucramiento de los centros educativos anfitriones en el proceso de las prácticas docentes se perciben como aspectos importantes, ya que permiten un contacto más directo con la realidad educativa.

- b) Los centros se asumen como corresponsables de la formación del futuro docente. Se comprenden como espacios de convivencia, de aprendizaje, de trabajo, de toma de decisiones que implican el quehacer educativo.
- c) Se comprueba la importancia de realizar acuerdos entre el Isfodosu y las autoridades de los centros para facilitar la inserción de los practicantes y la vinculación de los docentes anfitriones al desarrollo de la práctica docente.
- d) Se comprueba la importancia de promover la formación continua de los docentes anfitriones a través de talleres, jornadas de capacitación, diplomados y cursos de especialización.
- e) El centro se enriquece como institución educativa al convertirse en un espacio de reflexión y socialización sobre el desempeño de los practicantes.
- f) Convertido en aliado, el centro educativo colabora eficientemente con el desarrollo de la práctica al tiempo que se beneficia con los planes de mejora implementados por los practicantes.

## Voces de los estudiantes de las prácticas docentes

Por: Cheila Valera Acosta,  
Ministerio de Educación/Dirección de Planificación

El objetivo de esta presentación es compartir la opinión de los estudiantes de práctica de todos los recintos del Isfodosu a través de sus propias voces. Los resultados que presentamos fueron elaborados en el marco del estudio que realizamos para el Instituto en el 2015 titulado *Análisis de la Práctica y la Pasantía Profesional del Isfodosu*.

El perfil general de la población estudiantil que desarrolla las prácticas en el Instituto es de nacionalidad dominicana, de sexo femenino, menor de treinta años y será la primera generación de su familia de origen en graduarse de una carrera universitaria.

Esta nueva generación de mujeres jóvenes serán las primeras profesionales de sus familias y además podrán acceder, con una alta probabilidad, a un empleo estable en el sector educativo en un contexto general de trabajo precario. Esta situación tendrá en el corto y mediano plazo un impacto en la movilización socioeconómica y cultural de este grupo poblacional dado que incrementará los niveles culturales y educativos de sus propias familias y el nivel de ingreso promedio intergeneracional. Esta combinación de más

alto nivel educativo y de ingresos económicos tendrá un efecto positivo en la reducción de la pobreza en esta población y en sus familias.

Con respecto a los primeros tres niveles de práctica, la opinión de un 65.2% de los estudiantes expresa que su experiencia ha sido muy satisfactoria. Esta satisfacción aumenta a un 72.2% en los últimos tres niveles. La mayoría de la población estudiantil encuestada opina que sus profesores y tutores de las asignaturas de prácticas tienen una excelente formación profesional. Además, piensa que estos tienen una actitud abierta y que les apoyan durante su proceso de aprendizaje.

Las principales tareas desarrolladas por los estudiantes en las prácticas del Instituto son la observación de clases, las ayudantías, el modelaje de clases, los diagnósticos de problemas educativos, la elaboración de planes para la intervención en aula, el desarrollo de investigaciones y la redacción de informes de investigación. Las tareas menos desarrolladas por los estudiantes son la presentación de sus trabajos al centro y a la comunidad y la elaboración de proyectos para mejorar los problemas educativos de estudiantes específicos.

Sobre sus aprendizajes, un 79.8% de los estudiantes que participan en las asignaturas de prácticas opinan que han logrado un aprendizaje muy significativo. Entre los aprendizajes logrados vinculados a aspectos técnico-pedagógicos se identificaron el fortalecimiento de las competencias para la planificación, el dominio de grupo, la capacidad de utilizar materiales del medio y de aplicar la investigación-acción y el diario reflexivo como herramienta de desarrollo profesional.

Esto es importante dado que el aprendizaje significativo, de acuerdo con Ausubel, Novak & Hanesian (2009), es central en el marco de la psicología constructivista, ya que se distancia del aprendizaje mecánico y memorístico, que ha sido el enfoque tradicional en la escuela dominicana, al explicar cómo las personas

aprenden anclando una información nueva y relevante a partir de las estructuras de conocimientos previos que ya tenían y estableciendo una conexión entre estos conocimientos, que es el nuevo aprendizaje o el aprendizaje significativo.

Los aspectos destacados por los estudiantes de su experiencia formativa están relacionados con el desarrollo personal que estas propician, como una mayor confianza personal y seguridad en el aula, disfrute de la compañía de los niños y las niñas, mayor adaptabilidad para manejar diferentes situaciones, contextos y personalidades, afianzar su liderazgo personal, mejorar sus modales, la capacidad de resolución de problemas así como el descubrimiento del amor por su vocación para la docencia.

Los resultados de este estudio revelan una población estudiantil en sentido general satisfecha con el trabajo que realizan sus profesores y orgullosa con los logros de aprendizaje que ha alcanzado. Sin embargo, estos resultados tienen que comprenderse en un contexto socioeconómico, que como el de la República Dominicana, se caracteriza por altos niveles de pobreza y de exclusión social y por los bajos estándares de calidad educativa tanto en el sistema educativo preuniversitario como el superior.

Según los datos presentados en este informe, la combinación de aprendizajes significativos producidos a través de la reflexión sobre la práctica, el manejo de contenidos curriculares, el desarrollo socioemocional y las competencias pedagógicas que propician las horas de prácticas y pasantías, es el valor agregado que diferencia la propuesta formativa del Isfodosu, en un contexto de bajos estándares educativos y de serias debilidades en esta área en los programas formativos existentes en otras instituciones académicas.

Este valor agregado tiene un efecto directo en el posicionamiento logrado por sus egresados en el mercado laboral dominicano y su éxito en la aprobación de los exámenes dispuestos por el Ministerio de Educación, que le aseguran un empleo estable y una carrera con oportunidades de desarrollo profesional. El porcentaje de

aprobación ha sido del 88%, superior al resto de las universidades dominicanas.

Los diferentes hallazgos nos llevan a las siguientes conclusiones:

- a) La población estudiantil opina que sus profesores y tutores de prácticas tienen una excelente formación profesional. Piensan además que estos tienen una actitud abierta y que los apoyan durante su proceso de aprendizaje.
- b) La población estudiantil también opina que las prácticas y pasantías son muy importantes para su desarrollo profesional.
- c) La población estudiantil destaca que lo más relevante de la práctica docente está relacionado con su desarrollo personal. Esto implica: confianza personal; seguridad en el aula; disfrute de la compañía de los niños; mayor adaptabilidad para el manejo de situaciones, contextos y personalidades; afianzamiento de su liderazgo personal; mejora de sus modales; aumento de la capacidad de resolución de problemas.
- d) Las opiniones sobre la práctica apuntan, por último, a la importancia que esta tiene para descubrir el amor por su vocación para la docencia.

## El acompañamiento de la práctica docente en comunidades vulnerables

Por: Romelia Colón,  
Recinto Urania Montás

El objetivo de esta presentación es describir y sistematizar los resultados de un proceso de acompañamiento pedagógico a los estudiantes de práctica del Isfodosu en una comunidad vulnerable de la región sur del país.

Hato Viejo es una comunidad ubicada al norte del municipio de Bánica, la cual hace frontera con el vecino país, Haití. Hato Viejo se encuentra a 7 kms. de distancia del municipio de Bánica, en la provincia Elías Piña.

La provincia Elías Piña es clasificada en el mapa de pobreza de la República Dominicana (MEPyD, 2014) como la provincia con el mayor índice de pobreza a nivel nacional. Esto significa que además de los bajos ingresos económicos y del acceso limitado a servicios básicos como agua, energía eléctrica, saneamiento, su población es impactada por las inequidades socioculturales relacionadas con el género, raza y especialmente por su origen inmigrante.

La principal actividad económica es la producción agrícola, el comercio de materiales de construcción y alimentos comestibles entre nacionales dominicanos con los nacionales haitianos.

En la comunidad Hato Viejo habita una gran cantidad de inmigrantes de nacionalidad haitiana.

El centro educativo Ana Francisca Mora de Díaz pertenece al Distrito 02-02 de Pedro Santana, provincia Elías Piña. Está ubicado en la calle principal de la comunidad Hato Viejo, la cual comunica al país con Haití.

El nivel inicial cuenta con una matrícula de 25 estudiantes: 14 niñas y 11 niños. La mayoría de los niños no son castellanohablantes. La vida de estos niños está marcada por las condiciones socio-culturales, económicas y políticas de sus progenitores inmigrantes, quienes viven del trabajo agrícola y del comercio informal.

Durante el proceso de observación, se pudo confirmar que la maestra anfitriona tenía dificultad para realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje por razones lingüísticas: solo tres de los veinticinco niños hablaban y entendían el castellano. El resto se expresaba en créole haitiano, pues sus familiares migraron a República Dominicana después del terremoto ocurrido el 12 de enero del 2010.

En la práctica se puso de manifiesto que los niños tenían dificultad para compartir con sus compañeros y realizar las actividades propias del nivel y de su edad. No podían comunicar sus necesidades, tenían dificultad para escuchar y trabajar en equipo, entre otras limitaciones.

Con la participación de la maestra anfitriona, el director del centro, la comunidad local y la iglesia se evidenció que la problemática más urgente a mejorar era la comunicación en castellano, ya que el desconocimiento de la lengua del país de acogida impedía el desarrollo regular del proceso enseñanza-aprendizaje.

Luego de agotar un proceso de diálogo y consultas con especialistas del nivel inicial, encargados del área de lengua española, la maestra anfitriona y la maestra tutora de práctica docente, se validó la importancia del problema seleccionado. La investigación anexa a este diálogo tuvo como objetivo general contribuir



al mejoramiento del aprendizaje del castellano. Se utilizó específicamente el modelo de Kemmis. A decir de Latorre (2007), citando a Kemmis y McTaggart (1998), uno de sus principales aportes al campo educativo es que le permite al docente reflexionar sobre su práctica, tomando mayor conciencia de lo que ocurre en el aula. Esto le conduce a elaborar una propuesta de mejora y a intervenir eficazmente para que ocurra el cambio deseado.

Para aportar a la mejora de la situación y lograr los objetivos propuestos se realizaron, entre otras, las siguientes acciones: diálogo espontáneo; contactos y orientaciones de sensibilización a los padres para que contribuyan con el uso del idioma castellano desde el hogar; intervenciones pedagógicas con temas diversos, orientadas a involucrar activamente a los niños en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a reconocer las propias limitaciones y a desarrollar habilidades y destrezas comunicativas, como escuchar y hablar.

Con los padres, madres y tutores se realizaron diversas actividades: visitas domiciliarias; charlas de concienciación para que comprendieran que no se trataba de desplazarle el idioma materno de sus hijos (ya que desde el primer momento ellos manifestaron tener ese temor); proyección de videos y diálogo constante.

Una de las mejores estrategias utilizadas fue el recurso a la poesía. El uso simbólico del lenguaje estimula el desarrollo lingüístico del niño, enriqueciendo su vocabulario y mejorando su pronunciación. Como es bien sabido, un dominio básico del idioma resulta indispensable en el nivel inicial. Junto a la poesía, se desarrollaron otras actividades que implicaban los usos dramático, conceptual y lúdico de la lengua: piezas de teatro, exposiciones abiertas, diálogos, lluvia de ideas, lectura e identificación de las vocales, preguntas, cuentos y juegos, entre otras.

Gracias a la participación del grupo de practicantes del Isfodosu en la elaboración e implementación de este proyecto, se logró que los niños de origen haitiano usasen el castellano sin reticencias.

Esto aumentó el deseo de volver al aula para continuar con su proceso educativo.

Como efectos secundarios, el uso del castellano contribuyó a disminuir la timidez y a aumentar la comunicación, lo que naturalmente aumenta las posibilidades de poner en marcha nuevos aprendizajes significativos.

También los padres se beneficiaron con la adquisición de nuevos recursos para comunicarse. Al incrementar su dominio del idioma español, podían involucrarse de forma directa en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos.

El equipo directivo del centro educativo Ana Francisca Mora de Díaz quedó satisfecho con la realización de este proyecto tan exitoso. Se enfrentaba por primera vez un problema ya conocido y extendido en la zona fronteriza. Se pudo comprobar que a través de técnicas y estrategias pedagógicas es posible superar el problema comunicativo en contexto de inmigración, uno de los problemas más conocidos en los debates de la educación intercultural (Aguado, 2003; Mella, 2016).

Para los practicantes del Isfodosu, esta experiencia resultó extraordinaria, ya que el obstáculo identificado les producía mucha inseguridad. Temían no obtener los resultados esperados de la práctica y fracasar en la experiencia. Este temor provenía de la conciencia adquirida de que debía realizarse un trabajo en varias direcciones: hacia los niños y niñas, hacia los padres (pues, como ya se dijo, al principio estos se resistían por creer que se trataba de suplantarse el idioma materno, el créole); y hacia ellos mismos, pues el proyecto exigía desarrollar competencias profesionales propias de la interculturalidad.

Por último, la experiencia redundó también en beneficio de la docente anfitriona, quien desde hacía años venía confrontando la dificultad de comunicarse con niños de origen haitiano.

Las principales conclusiones de esta experiencia son las siguientes. La práctica docente en este contexto ha propiciado:

- a) Una mejora en el desarrollo del proceso áulico;
- b) Habilidades para el manejo de la diversidad en el salón de clases;
- c) Creciente disponibilidad y apertura del personal docente de los centros anfitriones para la realización de las prácticas de los estudiantes del Instituto;
- d) El fortalecimiento de la relación Instituto-centros educativos a través de talleres y charlas dirigidos a las familias y a los docentes de los centros anfitriones;
- e) El desarrollo de la competencia de trabajo en equipo;
- f) El fortalecimiento del vínculo escuela-familia en la mejora de los aprendizajes;
- g) El fortalecimiento de los espacios de socialización entre los actores involucrados en los acompañamientos (maestro tutor, maestro anfitrión, estudiantes y familiares); y
- h) El fortalecimiento de las prácticas de los docentes anfitriones al participar en los espacios de socialización con los practicantes y acompañantes del Instituto.

## Referencias

- Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw Hill.
- Ausubel, D., Novak, J., y Hanesian, H. (2009). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (2017). *Lineamientos del Sistema de Prácticas Docentes*. Santo Domingo.
- Latorre, A. (2007). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Madrid: GRAO.
- Mella, P. (2016). *Derecho, soberanía, educación e interculturalidad. Reflexiones desde el contexto dominicano*. Santo Domingo: Centro Bonó.
- Ministerio de Economía, Planificación y Desarrollo (2014). *Mapa de pobreza de la República Dominicana*. Santo Domingo: MEPYD.
- Valera, Ch. (2015). *Análisis de la práctica docente*. Santo Domingo: Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña.

# **LINEAMIENTOS DEL SISTEMA DE PRÁCTICAS DOCENTES**

Instituto Superior de Formación  
Docente Salomé Ureña (ISFODOSU)



## 1. | Antecedentes

El Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU) tiene en las escuelas normales el antecedente más noble: la herencia del pensamiento del insigne educador Eugenio María de Hostos. Al crearlas en el año 1880, el eminente pedagogo y sociólogo puertorriqueño (antillano) fundamentó sus teorías y prácticas aplicadas a la formación del docente dominicano, en las concepciones positivas vigentes pero matizadas por las ideas del educador suizo Johann Pestalozzi y los principios e ideales teológicos del Krausismo español, el maestro Hostos planteaba una visión armónica del ser humano, centrada en la razón, el conocimiento científico y el deber moral.

Desde su creación, las Escuelas Normales asumieron la modalidad teórica y práctica. Su primer plan de estudios, de 1880, estaba integrado por dos cursos: el primero, de carácter teórico, y el segundo, de naturaleza práctica. En el Reglamento Complementario de Educación Pública, del 12 de septiembre de 1883, firmado por Casimiro N. de Moya como encargado del Poder Ejecutivo, se establecía que «las dos secciones en que la ley divide las Escuelas Normales tienen por objeto: la práctica, completar la instrucción primaria, iniciando prácticamente a los alumnos en el método por el que han de enseñar cuando lleguen a ser maestros; y la teórica, recibir la educación fundamental necesaria al que ha de ejercer el profesorado». (González, 2004).

El artículo 71 de este Reglamento establecía que a partir del primer año los estudiantes normales del departamento de instrucción teórica harían sus prácticas de enseñanza asistiendo o sustituyendo a los profesores encargados en la escuela. Pasados dos años de enseñanza teórica los estudiantes podían presentarse al examen público para obtener el título otorgado por las escuelas normales (González, 2004).

En el año 1931, se aprueba la ley 144-31 que estableció el Examen de Suficiencia en los Estudios de Magisterio, que era una prueba a la que debían someterse cada dos años los docentes en servicio, y en las que se formulaban prácticas didácticas en aulas y laboratorios pedagógicos. Esta misma normativa estableció las Escuelas Primarias Anexas tanto en Santo Domingo como en Santiago —que eran escuelas modelos anexas a las escuelas normales—, donde los estudiantes realizaban sus prácticas docentes.

Durante las décadas siguientes el proceso de desarrollo de la formación docente no se detuvo y las demandas de práctica docente se incrementaron hasta que no pudieron ser satisfechas por las escuelas anexas correspondientes a cada Escuela Normal. Esta situación obligó a las instituciones formadoras a establecer convenios con otras escuelas de la comunidad, consideradas escuelas con buenas prácticas, para colocar en ellas a los futuros docentes.

En el año 1997, mediante la Ordenanza 1-97 del Consejo Nacional de Educación, se crea el plan de estudios «Formación Inicial para el Profesorado en Educación Básica». Este plan incluyó tres niveles de práctica docente. Dos años después se modificó la legislación vigente a través de la Ordenanza 2-99 que autorizaba a que a los maestros que realizaron el nivel de profesorado técnico tuvieran la opción de cursar dos años más para alcanzar el grado de Licenciatura en Educación. En este contexto, las prácticas docentes se incrementaron de cuatro a siete niveles. Tres se cursaban en el grado de profesorado y cuatro en



el de licenciatura. En el marco de la Ley General de Educación 66-97 las exigencias para el componente práctico de la formación aumentaron significativamente.

En el año 2004, fruto de la reforma educativa de los noventa y la promulgación del decreto presidencial que creó el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña con categoría de institución especializada de nivel superior, se implementa un nuevo plan de estudios amparado en la Ordenanza 1-2004. Este plan estableció un año de pasantía profesional como requisito para la obtención del grado de Licenciatura en Educación Básica.

En el año 2005, se implementa el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Inicial, mediante la Ordenanza 3-2005 del Consejo Nacional de Educación, que incluyó, además de los cuatro niveles de práctica, dos semestres de pasantía profesional. En el año 2007, se incorpora al proyecto final de grado la metodología de investigación-acción que se desarrolla durante la pasantía.

**La implementación de los planes de estudios descritos anteriormente que integran de forma articulada y coherente las prácticas docentes, otorga al Isfodosu una nota distintiva en el ámbito formativo a nivel nacional que se ha convertido en el principal diferenciador de la institución.**

La implementación de los planes de estudios descritos anteriormente, los cuales integran de forma articulada y coherente las prácticas docentes, otorga al Isfodosu una nota distintiva en el ámbito formativo a nivel nacional que se ha convertido en el principal diferenciador de la institución.

En el año 2011, por disposición del Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología se desarrolló un proceso de revisión curricular que incluyó la propuesta del fortalecimiento del eje de práctica y pasantía profesional y su incorporación en los planes de

estudio de todas las instituciones del nivel superior que desarrollan programas de formación docente.

**En el año 2013, el Isfodosu conforma una comisión de trabajo cuya responsabilidad consiste en revisar la estructura y los procesos propios del Área de Prácticas y Pasantía en consonancia con la experiencia acumulada y las transformaciones educativas en marcha en la República Dominicana.**

En el año 2013, por disposición de su rector, el Isfodosu conforma una comisión de trabajo cuya responsabilidad consiste en revisar la estructura y los procesos propios del Área de Prácticas y Pasantía en consonancia con la experiencia acumulada y las transformaciones educativas en marcha en la República Dominicana.

Durante dos años, esta comisión desarrolló un trabajo de sistematización de la documentación sobre los procesos del Área de Prácticas y Pasantía e intercambios técnicos nacionales e internacionales. Realizó también una investigación sobre la situación de las prácticas y las pasantías en los seis recintos, así como una actualización de sus fundamentos. Además, la comisión preparó una propuesta de reglamentación del Sistema de Prácticas del Isfodosu en coherencia con su estrategia institucional, su modelo pedagógico y con las nuevas políticas nacionales para la formación docente aprobadas en el año 2015 por el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCyT) y el Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD).

Basándose en esta propuesta, el Consejo Académico del Instituto aprobó un reglamento de prácticas docentes mediante la Resolución CA-03-01-2017 del 18 de agosto de 2017.

## 2. | Contexto de la formación inicial docente en América Latina y el Caribe

La literatura que recoge los estudios y evaluaciones de la situación de la educación en toda la región de América Latina y el Caribe coincide en identificar los principales desafíos de la formación inicial docente en la región.

Estos desafíos están relacionados con el bajo nivel de formación con el que se ingresa a la carrera de educación, la débil calidad de los programas y de los procesos de formación, las limitaciones en la preparación de los formadores, formación universalista y poco diferenciada para atender a los grupos sociales desfavorecidos, la tensión entre las lógicas escolarizantes y las lógicas academicistas, así como una insuficiente regulación de las instituciones y de los programas de formación docente (OREALC-UNESCO, 2013).

### 2.1 Retos de la formación inicial docente

Las políticas de formación docente impulsadas en la región no han tenido mejores resultados dado que, entre otros factores adversos, parten de condiciones como las débiles competencias en matemáticas, lengua española y cultura general de los egresados de la educación secundaria, así como de la desvalorización o débil prestigio de la profesión docente. La docencia como profesión continúa siendo en América Latina y el Caribe una vía de movilidad social y empleo seguro para la población joven que proviene de familias pobres.

Las iniciativas para mejorar el desempeño académico de esta población no han sido suficientes ni eficaces en la región (OREALC-UNESCO, 2013).

En el estudio «Profesores excelentes; cómo mejorar el aprendizaje en América Latina» publicado por el Banco Mundial (2014),

se confirma el perfil regional de los estudiantes que ingresan a las universidades para estudiar carreras relacionadas con la educación. Los candidatos provienen de los sectores socioeconómicos de más bajos ingresos, tienen más probabilidades de ser los primeros en sus familias en obtener un título universitario y han tenido pocas oportunidades de relacionarse con otras profesiones, lo que limita sus expectativas (Bruns y Luque, 2014).

Otros problemas identificados en la formación inicial docente son los siguientes: la forma burocratizada de organizar este servicio, la poca articulación entre la teoría y la práctica, la excesiva fragmentación del conocimiento, la limitada vinculación con las escuelas, el débil desarrollo de competencias y actitudes pertinentes para la práctica profesional, la escasa formación en valores ciudadanos, en lenguas extranjeras y en el uso pedagógico de las tecnologías de la información y la comunicación, así como la poca alineación o correspondencia con las políticas curriculares vigentes en el nivel primario y secundario. (Vaillant y Marcelo, 2012).

En la revisión de la literatura realizada se destaca la preocupación generalizada a nivel internacional por la baja calidad de las propuestas formativas actuales y la búsqueda de opciones de políticas públicas, enfoques y estrategias innovadores.

Algunos de los problemas curriculares identificados recientemente en la región por la OREALC-UNESCO (2013) son los siguientes:

- Discontinuidad en el tiempo de las políticas de formación docente, especialmente la coexistencia de varios planes de estudio en una misma institución formadora.
- Dificultad en concretar la articulación entre la formación teórica y la práctica, y el escaso énfasis en aspectos metodológicos de la enseñanza.
- Sobrecarga de cursos en los planes de estudios que interfieren con el aprendizaje de aspectos centrales.

- Debilidad en las propuestas de enfoques interculturales e inclusivos así como de formación en competencias para desarrollar un pensamiento crítico y creativo que sea pertinente al contexto y a las poblaciones de bajos niveles socioculturales.
- Bajos niveles de conocimientos disciplinarios y debilidades en la formación pedagógica.
- Tensiones entre las lógicas escolarizantes y las académicas en la implementación de los programas formativos, donde se tensionan por un lado el énfasis puesto por los docentes y administradores en el cumplimiento de reglas, formas, uniformidad y en el trato infantil similar al nivel educativo primario, y por otro lado, se intenta diferenciar la oferta de educación superior que se desarrolla.
- Preocupaciones sobre las opciones más eficientes y efectivas de formar a docentes en los tiempos requeridos por los planificadores educativos, dada la mayor demanda de profesores para expandir la oferta de educación primaria y secundaria.

Las propuestas más consensuadas para mejorar la calidad de la formación docente en América Latina y el Caribe se orientan a atraer a estudiantes con mejores condiciones.

Se procura elevar las tasas de retención y evitar la deserción estudiantil de los programas formativos, elevar la calidad de los programas que se ofrecen, fortalecer la formación continua, promover una carrera docente que enfatice el desarrollo profesional, remuneraciones adecuadas, condiciones laborales dignas y sistemas de evaluación de desempeño basados en estándares consensuados (OREALC-UNESCO, 2013).

Entre los desafíos pendientes a enfrentar por la formación docente a nivel regional se han identificado los siguientes: i) la ampliación de los sistemas de acreditación de las instituciones y sus programas de formación inicial y continua; ii) una mejor articulación entre el currículo de formación desarrollado en los institutos

y el currículo desarrollado en los centros educativos del nivel primario y secundario; y iii) el fortalecimiento de la regulación de la oferta de las instituciones públicas y privadas (Ávalos, 2011).

Asimismo, entre los retos más importantes que debe encarar la formación docente se encuentra el de asegurar un Sistema de Prácticas Docentes que constituya un eje central del plan de estudios. Según la investigación de Bruns y Luque «los programas centrados en el trabajo que los profesores enfrentarán realmente en las aulas dan como resultado profesores más eficaces en el primer año y un mayor aprendizaje entre sus alumnos» por lo que recomiendan a los países aumentar los requisitos mínimos de horas de prácticas en el aula durante el proceso de formación inicial en los programas de formación docente. (Bruns y Luque, 2014).

Otro reto es cambiar el imaginario colectivo de esta profesión y de su desempeño, para que pueda responder de forma pertinente y responsable a las demandas educativas de una población cada vez mayor y diversa de niños, niñas, jóvenes y personas adultas que viven en condiciones de pobreza y exclusión en América Latina y el Caribe.

La República Dominicana comparte los retos mencionados sobre la formación inicial docente, tal como lo plantea el diagnóstico realizado por el MESCyT, el cual sostiene que «los estudiantes de educación provienen de familias de bajos recursos, con padres de bajo nivel de escolaridad, un alto porcentaje del cuerpo docente de las universidades no tiene ni maestría ni doctorado, solo el 11% de los profesores trabajan a tiempo completo, la mayoría de los programas tienen un bajo porcentaje de créditos de contenido disciplinario y dan excesivo énfasis a estrategias de enseñanza-aprendizaje centradas en la exposición, y la práctica docente está poco regulada y articulada con el programa» (MESCyT, 2015).

En coherencia con el planteamiento anterior, el informe de seguimiento PREAL 2015 recomendó que «en materia de formación inicial es imperativo que los programas y ofertas educativas estén

alineados con los contenidos y prácticas pedagógicas del nuevo currículo, los lineamientos derivados de los estándares profesionales y del desempeño docente recientemente aprobados».

Además, plantea que es «fundamental que estos programas incluyan la práctica docente como un eje fundamental del proceso formativo, para lo cual deberá cambiar en contenido, metodología, tiempo asignado y calidad» (Inter-American Dialogue-EDUCA, 2015, p.31).

## 2.2 Iniciativas en marcha en la República Dominicana

El país cuenta con varias iniciativas gubernamentales que han sido puestas en marcha para contrarrestar el panorama descrito en el capítulo anterior.

En el marco del Pacto Nacional por la Reforma de la Educación (2014-2030), se ha diseñado un conjunto de políticas docentes de nueva generación para incrementar las exigencias de ingreso a los programas formativos, ampliar los concursos de oposición docente para todos los niveles educativos y la aprobación de estándares profesionales y del desempeño docente.

Además, se ha elaborado una propuesta para el nuevo Sistema de Carrera Docente y se ha iniciado un proyecto piloto de formación continua basada en los centros educativos de varias regionales educativas.

En el mes de marzo del año 2014, mediante la Resolución 17-2014, el Consejo Nacional de Educación aprobó los Estándares Profesionales y del Desempeño para la Certificación y Desarrollo de la Carrera Docente.

Estos estándares se enmarcan en los principios convencionales y fundamentos de lo que implica un proceso de enseñanza-aprendizaje efectivo en cualquier grado, nivel, modalidad o área curricular, y que han probado ser necesarios para mejorar el aprovechamiento académico.

Al final del año 2015 fue aprobada la nueva normativa 9-2015 que regirá la formación docente en el país por vía del Consejo Nacional de Educación y el Consejo Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología.

Esta reglamentación describe los perfiles para la formación de los educadores de los niveles inicial, primario y secundario con sus respectivos ciclos. Considerando estos perfiles aprobados, las instituciones de educación superior deben adaptar sus programas de formación inicial docente.

Los aspectos descritos anteriormente pueden servir de punto de partida para la fundamentación, el diseño y la gestión de las prácticas, de forma que estas respondan a los desafíos actuales y contribuyan a la formación de una nueva generación de maestros en coherencia con las necesidades nacionales y los perfiles docentes aprobados por el Consejo Nacional de Educación (CNE) y el MINERD, y convertidos por el Consejo Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (CONESCyT) y el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCyT) en una nueva normativa para la formulación y regulación de los planes de formación docente.

### 3. | Fundamentación

Considerando el panorama anterior y las críticas que se han difundido a nivel regional y nacional sobre la frecuente desvinculación entre la teoría y la práctica en los planes de formación docente, en este apartado se presenta una breve fundamentación sobre los modelos teóricos que orientan el eje de las prácticas en el Isfodosu.

Los enfoques teóricos que fundamentan las prácticas desarrolladas en el Isfodosu se relacionan con el aprendizaje experiencial actualizado por varios autores como Kolb (1984), Korthagen y otros (2006), el aprendizaje situado de Lave y Wenger (1991) y el



modelo de resolución de problemas que utiliza principalmente la metodología de investigación-acción.

### 3.1 El aprendizaje experiencial

El concepto de aprendizaje experiencial desarrollado originalmente por Dewey, Lewin y Piaget, y luego sistematizado por Kolb, otorga un papel central a la experiencia en el proceso de aprendizaje, dado que es durante este proceso que se recrea conocimiento a través de la transformación objetiva y subjetiva de la experiencia.

**En su sistematización del aprendizaje experiencial Kolb sostiene que aprendizaje es el resultado de la forma en que las personas perciben y luego procesan lo que han percibido; y ha destacado el papel de la experimentación activa y de la observación reflexiva, junto a la experiencia concreta y la conceptualización abstracta, al definir los distintos estilos de aprendizaje.**

Para que suceda esta transformación de la experiencia en conocimiento es necesario el elemento formativo clave que es la reflexión. La reflexión desde esta visión no es solo narrar la experiencia, sino decodificarla, referenciarla, valorarla e integrarla en nuestros esquemas cognitivos. Es por esto que el modelo de aprendizaje de Kolb conjuga el valor de la experiencia concreta y la actividad directa, y el valor de la reflexión sin desmedro de la conceptualización abstracta.

El dispositivo de la reflexión es clave para que el conocimiento tácito o implícito ya aprendido por los estudiantes en las experiencias vividas pueda aflorar y dialogar con los otros saberes a los que se exponen dentro y fuera de las aulas de las instituciones formadoras. Este diálogo, cuando es honesto y profundo, produce nuevos esquemas cognitivos, socioemocionales y conductuales.

Este proceso requiere un cambio en la visión tradicional que concibe el conocimiento como un objeto creado por otros. En la nueva visión, las personas involucradas en la formación están llamadas a crear ellas mismas el conocimiento, dentro de un proceso de reinención y discusión crítica de diversos tipos de saberes.

Para Korthagen y otros (2006) este cambio en la visión tradicional del conocimiento ofrece ventajas. Crea un vínculo directo y significativo entre las personas, desarrolla una competencia que será muy útil en toda su carrera profesional: aprender a lo largo de toda la vida. Gracias a ello podrán, entre otras cosas, integrar diferentes abordajes teóricos. (Korthagen y otros, 2006). Cuando los mecanismos institucionales existen pero no producen las condiciones adecuadas para que la reflexión produzca nuevos esquemas de actuación, las teorías aprendidas en los centros académicos se utilizarán solo como un discurso público o de declaración, pero para el uso cotidiano en las aulas, tanto profesores como estudiantes continuarán utilizando su conocimiento tácito (Pérez Gómez, 2010).

El enfoque que propone Korthagen para trabajar la interrelación entre teoría y práctica toma distancia de los enfoques positivistas y de racionalidad técnica. Integra en la formación oportunidades para que los estudiantes trabajen sobre la base de situaciones reales, contando con un acompañamiento adecuado, y sean objeto de una profunda reflexión compartida con sus pares y profesores.

### **3.2 La práctica reflexiva como eje articulador de la formación**

Estos planteamientos coinciden con los de Perrenoud (2004) quien considera la práctica reflexiva como eje articulador de la formación docente. Este enfoque se contrapone a un currículo academicista sobrecargado de asignaturas y con poco espacio y tiempo para involucrarse en la resolución de problemas. Siguiendo este autor, el análisis colectivo de la reflexión sobre la práctica constituye una instancia clave de la profesionalidad docente.

El saber analizar es una condición necesaria, pero no suficiente de la práctica reflexiva. Se exigen, además, una postura, una identidad y unos hábitos específicos.

### 3.3 Teoría proclamada y teoría en uso

Las prácticas docentes constituyen una oportunidad insustituible para evitar el cisma que se produce tan a menudo entre lo que Argyris y Schön (1974; 1978; 1986) han denominado «teoría proclamada» y «teoría en uso»; la primera permaneciendo en el terreno del discurso, de la palabra, y la segunda emergiendo y sustituyendo a la primera en el terreno de la acción, de los hechos.

En las prácticas docentes, el estudiante, por vía de la reflexión, acompañado por sus profesores y tutores y en colaboración con sus condiscípulos, puede identificar las teorías implícitas, heredadas de sus docentes a lo largo de sus estudios, que operan como «teorías en uso» en su propio ejercicio docente. Asimismo, identificará las brechas entre los enfoques teóricos que acoge nominalmente y su propio desempeño como docente en formación.

### 3.4 La práctica docente reflexiva demanda de nuevas formas de investigación para la mayoría de las instituciones que forman profesionales

Schön sostiene que «la creación de un *Practicum* reflexivo demanda de formas de investigación nuevas para la mayoría de las instituciones que forman profesionales: la investigación sobre la reflexión en la acción que caracteriza a las prácticas competentes, sobre todo en las zonas indeterminadas de la práctica, y la investigación sobre la labor tutorial y el aprender haciendo» (Schön, 1987).

Esta práctica reflexiva construye comunidades educativas con una cultura innovadora, definida esta como «un conjunto de actitudes, necesidades y expectativas conocidas y compartidas por toda

la comunidad escolar que hacen que el centro tenga una actitud positiva hacia los procesos de cambio y se encuentre personalmente comprometido con la mejora del proceso formativo y sus resultados» (Robalinos y Korner, 2006).

### 3.5 El enfoque de investigación-acción

Coherente con estos planteamientos, el Isfodosu ha adoptado en su Sistema de Prácticas Docentes la metodología de investigación-acción, que fue comprendida por Kurt Lewin como un tipo de investigación capaz de generar conocimiento con implicaciones prácticas y transformadoras para las personas implicadas en el estudio.

Este tipo de investigación no renuncia a contribuir con el desarrollo del conocimiento científico en general: «Así se esboza un doble objetivo interno de la investigación-acción: contribuir a las necesidades prácticas de la gente en una situación concreta y a los objetivos de la ciencia en general, integrando de manera reflexiva aspectos netamente éticos» (Mella, 2017, p. 229; ver Lewin, 1946).

En el campo educativo, la investigación-acción es un proceso cíclico que se desarrolla a través de las fases de: a) planteamiento de problemas prácticos del quehacer educativo; b) elaboración de un diagnóstico recolectando evidencias sobre el problema definido utilizando diversas fuentes; c) propuesta de cambio y mejoramiento de la situación diagnosticada; d) implementación de la propuesta de cambio; e) evaluación como un proceso continuo que puede redefinir el problema e iniciar otro ciclo de investigación-acción. (Morse, 1978).

### 3.6 Aprendizaje situado

Otro de los enfoques teóricos que fundamenta el eje de prácticas es el enfoque de «aprendizaje situado» (o *situated learning*), ya que aporta a las prácticas una herramienta analítica que conjuga dimensiones de desarrollo personal, práctica activa, experiencias

y vivencias, así como sentido de pertenencia y participación, lo que implica, más que una ejecución directa de una actividad, una dimensión comunitaria y cultural.

Para Niemeyer, el aprendizaje situado permite distanciar a las instituciones y sus prácticas del enfoque centrado en el déficit, el cual ha vertebrado el pensamiento pedagógico y las lógicas institucionales al considerar a los propios estudiantes como responsables de su situación problemática y no favorecer su integración desarrollando sus competencias individuales y grupales, su participación y su sentido de pertenencia a una comunidad de aprendizaje (Niemeyer, 2006).

En las comunidades de aprendizaje centradas en la práctica se requiere «no solo la adquisición de las competencias especializadas necesarias, sino también la adquisición de las prácticas culturales y la construcción de la identidad adecuada como componente del grupo» (Niemeyer, 2006)

Niemeyer plantea que el aprendizaje situado «puede considerarse un modelo analítico para el diseño de contextos de aprendizaje para su desarrollo institucional y en la política educativa», ya que en una comunidad de aprendizaje centrado en la práctica «la perspectiva de los individuos se amplía mediante la cooperación interprofesional y el trabajo pedagógico de todo el equipo» (Niemeyer, 2006).

Para el aprendizaje situado es necesario que las instituciones creen condiciones para fomentar la apertura, la flexibilidad y la participación de su comunidad en las decisiones ya que esto resulta en una mayor motivación para trabajar y aprender.

### 3.7 Aprendizaje colaborativo y comunidades de aprendizaje

Habituar a los estudiantes al trabajo en equipo o en comunidades de aprendizaje constituye un medio de aprendizaje eficaz y de innovación continua. Desde su formación inicial, los maestros estarán en condiciones de romper con la costumbre inveterada del trabajo individual que ha caracterizado a la profesión docente.

### 3.8 Un vínculo tripartito entre estudiante, maestro anfitrión y profesor universitario

Para facilitar el aprendizaje y las demandas de la formación inicial, Korthagen, Loughran y Russell (2006) proponen la integración de tres perspectivas: a) la perspectiva individual del estudiante, que aprende a enseñar, b) la perspectiva del maestro en la escuela y c) la perspectiva del profesor en el espacio universitario.

Para que esta alianza pueda ser aprovechada en todo su potencial es necesario un diálogo permanente entre los estudiantes, los maestros en las aulas en las que se realizan las prácticas (maestro anfitrión) y profesores universitarios.

Estos autores recomiendan no subestimar las implicaciones de este dispositivo formativo, ya que un modelo constructivista se fundamenta en la implicación de las personas en la construcción de sus conocimientos.

Se precisa, además, que las inquietudes y reflexiones de todas las partes involucradas sean valoradas y acreditadas, especialmente las propuestas por los estudiantes. La cooperación triangular es fundamental para abordar los problemas de calidad de los programas de formación.

Este vínculo tripartito es llamado también *tercer espacio*, ya que reúne al «tutor del centro docente, al tutor de la universidad y al futuro docente de forma menos jerárquica» de modo que se puedan «crear oportunidades para la formación de futuros docentes en las que se puede reflexionar “en” y “sobre” la práctica». (Cid, Pérez y Sarmiento, 2011).

### 3.9 Las tutorías como pivote de las prácticas docentes

En la literatura académica, y especialmente en la educativa, la palabra tutor ha descrito una diversidad de relaciones que se han asemejado a entrenador, mentor, supervisor, acompañante

entre otros. Según los resultados de las investigaciones revisadas (Cid, Pérez y Sarmiento, 2011), las condiciones que favorecen la mejoría en el trabajo de tutoría son: a) la delimitación de las funciones del tutor o tutora, b) la selección de tutores, c) la asignación adecuada de tutorandos, d) la formación específica del tutor, e) las estrategias de atención a las necesidades del tutorando, y f) el apoyo a reflexionar sobre su práctica.

Cid, Pérez y Sarmiento (2011) plantean que las tutorías aportan beneficios a los tutores para su desarrollo profesional, tales como: aprendizaje sobre nuevas ideas y perspectivas, mejora en la comunicación y satisfacción por su desempeño. Por otro lado, las tutorías ayudan a los futuros docentes a reducir sentimientos de aislamiento, a incrementar la confianza personal y la autoestima, a mejorar la autorreflexión y a desarrollar la capacidad de resolver problemas.

Estos autores también enfatizan la utilidad del apoyo emocional y psicológico a estos futuros docentes para desarrollar las competencias emocionales necesarias para el trabajo docente. Además, subrayan la importancia de la tutoría para socializar las normas y expectativas de la profesión y de los centros educativos específicos (Cid, Pérez y Sarmiento, 2011).

En conclusión, la relevancia y calidad de las prácticas se fundamenta en los aprendizajes que propicia, si sus escenarios estimulan aprendizajes profundos, pertinentes y adaptados a la situación, si está vinculado a la investigación, si se realiza a través de formatos colaborativos e implica la resolución creativa de problemas. (Korthagen, Loughran y Russel, 2006).

Los enfoques reseñados anteriormente aportan una base coherente que orientan y articulan los diferentes componentes del eje de prácticas del Isfodosu en el marco de los programas formativos que desarrolla el Instituto.

## 4. | Descripción técnico-operativa del Sistema de Prácticas Docentes

### 4.1 Marco normativo

Según la Normativa 09-15 para la Formación, aprobada por el MESCyT (2015), «todo programa de formación de futuros docentes debe estar estructurado en base a tres componentes: formación general, formación psicopedagógica y formación disciplinaria».

Las prácticas docentes conforman un subcomponente de la formación psicopedagógica que incluye «actividades en aulas reales de clases de centros educativos del país, a los fines de que los estudiantes de los programas de formación docente puedan familiarizarse con grupos de estudiantes según la modalidad del programa, adquirir conocimientos y experiencias que les permitan retroalimentar e interrelacionar con el resto de las asignaturas del programa de estudio» (MESCyT, 2015, p. 12).

Los perfiles docentes aprobados por el Consejo Nacional de Educación constituyen una referencia fundamental. Establecen «un conjunto de características generales que debe reunir todo docente del sistema y de los rasgos particulares que corresponden al docente de acuerdo al nivel, ciclo, modalidad, área del conocimiento y disciplina en que desarrolla su acción docente». (MINERD, 2015).

Otra referencia importante son los *Estándares Profesionales y del Desempeño para la Certificación y Desarrollo de la Carrera Docente*, aprobados por el MINERD en el año 2014. Describen el modelo y la calidad del docente al que aspira el sistema educativo. Identifican las competencias (saberes, desempeños, actitudes y valores) que deben exhibir los docentes para cumplir satisfactoriamente con su tarea. (MINERD, 2014).

En coherencia con este marco, las competencias tributan al logro del estándar ya que «representan el conjunto de descripciones



específicas de lo que debe conocer, hacer y valorar un(a) docente para evidenciar el logro del estándar o sea constituyen evidencias del saber, del hacer y del convivir».

Una competencia «moviliza los conocimientos para llevar a cabo la acción; se articula con la práctica; se evidencia en un contexto determinado; en el contexto supone determinado tipo de acción; requiere reflexión y puesta en marcha de los valores humanos» (MINERD, *Estándares del Perfil de Desempeño Docente*, 2011, p. 11; citado en MINERD, 2014, p. 19).

#### 4.2 Competencias que desarrolla el subcomponente de práctica docente

Considerando la normativa del MESCyT, las competencias que desarrolla el subcomponente de práctica docente se agrupan en seis dimensiones: a) personal y profesional, b) sociocultural, c) conocimiento del estudiante, d) pedagógica, e) curricular y f) escolar. A continuación se detallan estas competencias.

Dimensión personal y profesional:

- Establece prioridades claras a corto, mediano y largo plazo para el desarrollo de sus actividades personales y estudiantiles, planificando el tiempo necesario para su ejecución.
- Asume su práctica docente como un ejercicio de ciudadanía corresponsable para la transformación social.
- Reflexiona individual y colectivamente sobre su práctica docente para innovar su desempeño articulando los resultados evaluativos con la mejora del proceso educativo.

Dimensión sociocultural:

- Domina y aplica técnicas y herramientas que le permiten promover desde su práctica docente la formación de valores con un enfoque inclusivo.

- Analiza la cultura del centro educativo de manera crítica y comprometida con las transformaciones pertinentes.

Del conocimiento del estudiante:

- Utiliza sus conocimientos sobre el desarrollo evolutivo de sus alumnos para diseñar situaciones de aprendizaje coherentes con sus intereses, necesidades, talentos y estilos de aprendizaje.

Dimensión pedagógica (proceso de enseñanza-aprendizaje):

- Planifica, organiza y desarrolla situaciones de aprendizaje utilizando metodologías pertinentes a partir de las experiencias y conocimientos previos de los estudiantes, el contexto y el currículo.
- Diseña y aplica estrategias de evaluaciones de los aprendizajes promoviendo el desarrollo integral de los estudiantes.
- Establece relaciones de interdisciplinariedad en el contenido seleccionado para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje.
- Gestiona adecuadamente el tiempo en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Aplica estrategias que facilitan las relaciones armónicas y el manejo de conflictos en el aula mediante el diálogo, el respeto, la negociación y el consenso.
- Aplica métodos y técnicas de investigación que le permiten conocer la realidad socioeducativa en que se desempeña para diseñar y aplicar planes de mejoras.

Dimensión curricular:

- Domina los enfoques que orientan los contenidos y las estrategias específicas del nivel, ciclo, áreas y disciplinas en las que se desempeñará como docente.

Dimensión escolar:

- Demuestra liderazgo en la toma de decisiones, manejo de conflictos y soluciones de problemas en el centro educativo promoviendo en sus estudiantes una actitud de respeto a las normas institucionales.
- Establece relaciones de comunicación efectiva con las familias, integrándolas al proceso educativo de sus hijos e hijas.
- Participa activamente apoyando el equipo de gestión en las distintas actividades que se desarrollan en el centro educativo.

#### 4.3 Organización del Sistema de Prácticas Docentes

El Isfodosu tiene una larga tradición en el desarrollo de programas formativos que integran las prácticas docentes como un eje articulador y diferenciador. Estas prácticas proveen a cada estudiante la oportunidad de insertarse en los centros educativos anfitriones para observar, practicar y proponer enfoques y estrategias pedagógicas claves para un ejercicio reflexivo e innovador de la profesión docente.

El Sistema de Prácticas Docentes del Instituto se propone orientar, articular, regular y evaluar el conjunto de procesos, actores, asignaturas y acciones que intervienen en el desarrollo de las competencias pedagógicas durante la formación inicial de los futuros docentes y que se realizan en cada recinto en articulación con los centros educativos anfitriones.

#### 4.4 La práctica docente en el plan de estudios del Isfodosu

Las prácticas docentes del Instituto se desarrollan en dos etapas con una duración de tres cuatrimestres cada una.

En la primera etapa se trabajan las prácticas docentes I, II, III, en las cuales se desarrollarán prácticas de: observación, ayudantía e intervenciones didácticas en centros educativos de un día a la

semana durante una jornada extendida o doble tanda en zonas rurales y urbanas, de carácter público y privado.

A la segunda etapa corresponden las prácticas docentes IV, V, VI. Las prácticas docentes se desarrollan en el último año del plan de estudio mediante la inserción del estudiante durante tres días a la semana, a jornada completa, en un grado y nivel específico previamente seleccionado de común acuerdo entre el maestro tutor, el maestro anfitrión y el maestro titular de la asignatura. En estas prácticas se desarrolla el proyecto de intervención o de mejora fundamentado en la metodología de investigación-acción. Estas prácticas se realizan a través de equipos conformados por tres estudiantes (tríadas).

En caso de centros educativos de doble tanda, el estudiante completará su jornada de tres días a la semana y realizará adicionalmente cinco sesiones en centros educativos de jornada escolar extendida.

El Isfodosu ofrece la carrera de educación física en diferentes recintos, y dadas las características de esta carrera es necesario hacer algunas especificaciones sobre la forma de organizar las prácticas docentes: los estudiantes se forman para trabajar en los tres niveles del sistema educativo (inicial, primario y secundario), por lo que en la práctica profesional II los estudiantes se insertan en el nivel inicial y/o primer ciclo de primaria, mientras que en la práctica profesional III se insertan en el segundo ciclo del nivel primario y/o en el nivel secundario.

En las prácticas docentes IV, V, VI se escogen los ciclos y niveles en los que se desempeñan los estudiantes y, una vez seleccionado el nivel, desarrollan sus prácticas docentes y el proyecto de investigación-acción. En la práctica VI se vinculan con áreas relacionadas a la actividad física fuera del entorno escolar, desarrollando las prácticas desde una perspectiva social en clubes deportivos y servicios de salud (fisioterapia, rehabilitación, geriatría, etc.), con el objetivo de ampliar el campo laboral.

Es de carácter obligatorio que los estudiantes de la carrera de educación inicial, realicen al menos una de las prácticas docentes en un Centro de Atención Integral a la Primera Infancia (CAIPI) o Estancias Infantiles que gestiona el Instituto Nacional de Atención Integral a la Primera Infancia (INAIPI).

#### 4.5 Estructura operativa del Sistema de Prácticas Docentes

La estructura operativa que soporta el Sistema de Prácticas Docentes en el Isfodosu está integrada en cada recinto por: a) un/a coordinador/a del área de práctica docente que depende de la dirección académica de cada recinto, y b) por los maestros titulares de las asignaturas de práctica, que realizan además la labor de tutores acompañantes.

En cada centro educativo anfitrión, el maestro anfitrión depende de la dirección de cada centro educativo y coordina con el tutor acompañante el proceso de acompañamiento a los practicantes.

Las funciones de cada uno de estos actores mencionados se describen a continuación:

Funciones del coordinador del área de práctica docente de cada recinto:

- Integrar, coordinar y monitorear la comunidad de práctica docente.
- Presentar la problemática de los proyectos de investigación a la comunidad de investigación del recinto para su aprobación.
- Coordinar acciones propias del área con el director académico del recinto.
- Programar y ejecutar reuniones y encuentros de formación con los actores involucrados en el proceso de práctica docente.
- Facilitar los materiales de apoyo a los maestros acompañantes del proceso.
- Rendir informes al director(a) académica de las acciones realizadas al inicio y al final del proceso.

- Coordinar con el director académico las asignaciones y contratación de maestros del área.
- Mantener los vínculos entre el recinto y los centros educativos anfitriones.
- Crear y promover espacios de intercambio frecuente entre docente titular y/o tutor, y docente anfitrión para planificar, ejecutar y evaluar el proceso de las prácticas docentes.
- Gestionar los pagos de honorarios (transporte, viáticos y créditos compensatorios) de sus dependientes.
- Participar en acciones de capacitación e innovación en el área.
- Visitar periódicamente los centros donde se desarrollan las prácticas docentes.

Requisitos para el desempeño de estas funciones:

- Aprobación del concurso de oposición.
- Experiencia acumulada en el nivel de desempeño.
- Actualización y competencia en el área.
- Grado de maestría en el área.
- Experiencia en la realización y asesoría de investigación.

Funciones del maestro titular de la asignatura de práctica docente y tutor acompañante:

- Facilitar el material de apoyo (fichas, libretas, documentación del área a los docentes tutores).
- Reunirse periódicamente para socializar y evaluar el proceso de práctica de cada estudiante asignado.
- Coordinar calendario de actividades a desarrollar en asignatura.
- Planificar y ejecutar los encuentros de seguimiento y evaluación con los coordinadores, maestros tutores, directores y maestros de los centros anfitriones.
- Planificar, conjuntamente con el coordinador del área, el acompañamiento y monitoreo de los practicantes y de los maestros tutores.

- Organizar el programa de actividades junto al coordinador del área.
- Conformar grupos heterogéneos para la realización de las prácticas docentes.
- Propiciar espacio de reflexión donde se detecten y analicen las debilidades encontradas.
- Desarrollar jornadas de capacitación con el coordinador del área (talleres, cursos, presentación de videos) con especialistas y profesores del recinto.
- Visitar periódicamente los centros educativos donde se desarrollan las prácticas.
- Rendir los reportes parciales y finales de la evaluación.
- Archivar los reportes parciales de cada grupo.
- Utilizar las horas presenciales de la asignatura para desarrollar los contenidos y en acompañamiento en los centros anfitriones.
- Elaborar un informe general de la asignatura para entregar al coordinador del área.
- Registrar en el diario del maestro las experiencias realizadas durante el desarrollo de los procesos formativos.
- Realizar una visita semanal a los centros educativos anfitriones involucrados en el acompañamiento y monitorear las prácticas docentes.
- Revisión y seguimiento de las planificaciones de clase previo a su ejecución y la elaboración del proyecto de investigación-acción y de todas las actividades programadas dentro y fuera de la escuela.
- Realizar reuniones con los actores involucrados en el proceso para socializar, y evaluar y programar nuevas acciones.
- Elaborar informes al coordinador del área de práctica con las evidencias que los sustentan y las valoraciones de las acciones de monitoreo realizadas durante el proceso de acompañamiento, y entregar la ficha de control de la asistencia mensual firmada y sellada por cada centro educativo anfitrión.

- Mantener la comunicación efectiva entre los actores relacionados con las prácticas.
- Habilitar espacios de reflexión con los practicantes sobre el proceso ejecutado en las prácticas.
- Evaluar de manera formativa las etapas en el desarrollo de las prácticas y entregar reporte escrito a la coordinación del área de práctica.
- Velar por la asistencia, puntualidad y responsabilidad de los estudiantes.
- Evaluar el trabajo final del estudiante.

El desempeño de las funciones requiere:

- Experiencia en el nivel de desempeño.
- Actualización y competencia en el área.
- Grado de maestría o especialidad en el área.
- Experiencia en la realización o asesoría del proyecto de investigación-acción.

El maestro anfitrión tiene que cumplir las siguientes funciones:

- Revisar y dar seguimiento a los planes de clase, previo a su ejecución.
- Participar en reuniones con los actores involucrados del proceso para socializar, y evaluar y programar acciones.
- Llevar las fichas o evidencias de seguimiento y acompañamiento con las valoraciones de las acciones de monitoreo durante el proceso, y firmarlas y sellarlas.
- Habilitar espacios de reflexión con los practicantes sobre el proceso ejecutado en la práctica.
- Promover prácticas innovadoras de calidad educativa.
- Para el cumplimiento de esas funciones se requiere:
- Título profesional en el nivel que imparte.
- Actitud de ayuda y apoyo a las prácticas.



El practicante cumple las obligaciones prescritas en el régimen estudiantil de la carrera docente.

A ese respecto debe:

- Asumir las sugerencias y recomendaciones de los maestros acompañantes.
- Cumplir con los requisitos de la asignatura y el reglamento estudiantil del Isfodosu.
- Mostrar apertura a las sugerencias y críticas de sus tutores acompañantes.
- Disponer de espacios para la reflexión sobre los procesos que desarrolla.
- Establecer compromiso personal con el maestro anfitrión y el maestro titular de la asignatura.
- Asistir durante todo el período al centro anfitrión en el horario estipulado; las ausencias deberán ser debidamente justificadas y notificadas al maestro titular de la asignatura y al maestro anfitrión. Tres ausencias conllevan la suspensión de la asignatura.
- Participar activamente en las actividades escolares que le sean asignadas.
- Respetar las normas generales de comportamiento del centro anfitrión.
- Al finalizar el período cada estudiante debe entregar al maestro titular de la asignatura, la memoria final, el diario y los documentos de trabajos que ha realizado durante el proceso, incluidos en el portafolios.

#### 4.6 Características de los centros educativos anfitriones

Los centros educativos anfitriones son centros referentes, porque desarrollan prácticas efectivas de aprendizaje en el marco de una gestión institucional que promueve la aplicación de las políti-

cas educativas nacionales y que están ubicados en una diversidad de zonas geográficas.

Para la selección de los centros anfitriones, el Instituto cuenta en todos sus recintos con una base de datos de centros educativos que ha sido enriquecida con la experiencia acumulada y las informaciones ofrecidas por el MINERD y otras instituciones. En esta base de datos de centros anfitriones se han integrado, además, centros educativos con resultados destacables en pruebas nacionales y en estudios internacionales para tener un banco de centros anfitriones que logran un impacto positivo en el rendimiento académico de su población estudiantil.

#### 4.7 Proceso de acompañamiento

En coherencia con los enfoques teóricos que fundamentan las prácticas docentes descritos en este documento, el acompañamiento es una estrategia formativa basada en el diálogo y la reflexión «sobre» y «en» la práctica, que se produce en un contexto de intercambio horizontal entre acompañantes y acompañados durante un proceso sistemático que promueve una comunidad de aprendizaje orientada a las innovaciones institucionales y pedagógicas, así como al empoderamiento personal, social y profesional del sujeto en formación.

Para el Isfodosu, durante el proceso, el acompañante observa la actuación del practicante, aplica los instrumentos pertinentes y luego propicia un espacio de reflexión con el grupo de pasantes, a fin de valorar las fortalezas y debilidades del proceso desarrollado, al tiempo que se retroalimenta el proceso para ir propiciando mejoras.

Los requerimientos institucionales incluyen que el maestro titular de la asignatura y/o tutor acompañante sea el responsable de articular un expediente individualizado para cada estudiante. Por su parte, el estudiante es responsable de sistematizar sus experiencias mediante la construcción de un diario reflexivo que recoja los aspectos pedagógicos e investigativos.

## 5. | Referencias

- Argyris, C. y Schön, D. A. (1974). *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- \_\_\_\_\_. (1978). *Organizational Learning: a Theory of Action Perspective*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- \_\_\_\_\_. (1996). *Organizational Learning II: Theory, Method and Practice*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Ávalos, B. (2011). «Formación Inicial Docente. Proyecto Estratégico Regional sobre Docentes». Borrador para la Discusión. UNESCO-OREALC-CEPPE.
- Bernasconi, O. (2011). «Aproximación narrativa al estudio de fenómenos sociales. Principales líneas de desarrollo». México: *Revista Acta Sociológica*, 56, 9-36.
- Bruns, B. y Luque, J. (2015). *Profesores Excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Washington, USA: Grupo del Banco Mundial.
- Buendía, L., Colas, P. y Hernández, F. (1999). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. España: Mac Graw Hill.
- Cid, A., Pérez, A. y Sarmiento, J. (2011). «La Tutoría en el Practicum: Revisión de la literatura». En *Revista de Educación 354*, Enero-Abril, pp. 127-154.
- González, M. y Fuentes, E. (2011). «El Practicum en el Aprendizaje Docente». En *Revista de Educación 354*. Enero-Abril 2011, pp. 47-70.
- González, M. (2014). «Informe de la Consultoría sobre Práctica y Pasantía al Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU)». Santo Domingo. Mimeo. Marzo.
- González, M. (2004). «Análisis Situacional de las Instituciones de Educación Superior que forman docentes en República Dominicana». SEESCyT. Mimeo. IDEC (2014). *Informe Semestral de Seguimiento y Monitoreo*: Primer semestre 2014. Santo Domingo: IDEC.
- Inter American Dialogue-EDUCA (2015). *El Estado de las Políticas Docentes: en la antesala de las transformaciones*. República Dominicana. Informes de Seguimiento PREAL.
- ISFODOSU, *Plan Estratégico*. 2014-2019. Santo Domingo. República Dominicana.

- IIPES-UNESCO (2013). *Políticas Docentes: Formación, Trabajo y Desarrollo Profesional*. Buenos Aires, Argentina: IIPES-UNESCO.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning*. Engle Wood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Korthagen, F. (2011). «Making teacher education relevant for practice: The pedagogy of realistic teacher education». En *ORBIS SCHOLAE*, 2011, Vol 5, No. 2, pp. 31-50
- Korthagen, F., Loughan, J. y Russell, T. (2006). «Developing fundamental principles for teacher education programs and practices». En *Teaching and Teacher Education* 22, pp. 1020-1041.
- Lave y Wenger (1991). «Situated Learning: Legitimate peripheral participation». Cambridge: Cambridge University Press. Tomado el 13 de mayo de 2015 de [http://qvole.org/comm146/undergrdpgs/plee1/pris/Postings/Entries/2013/3/16\\_Eventology\\_\(WI\\_13\)\\_files/lave.pdf](http://qvole.org/comm146/undergrdpgs/plee1/pris/Postings/Entries/2013/3/16_Eventology_(WI_13)_files/lave.pdf)
- Lewin, K. (1946). «Acción-Investigación y problemas de las minorías». *Revista de Psicología Social*, 1988,3: pp. 229-240. Recuperado el 10 de mayo de 2015 de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2903452.pdf>
- Lincoln, Y. y Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, California: Sage.
- McNamara, C. (1998). «Basic guide to program evaluation». Recuperado el 3 de octubre de 2014 de [http://www.mapnp.org/library/evaluatn/fnl\\_eval.htm](http://www.mapnp.org/library/evaluatn/fnl_eval.htm)
- Mella, P. (2017). «Preguntas éticas de la investigación-acción participativa. El caso de las ciencias sociales», en Sols, J. & Florenza, A. (2017). *Ética de la investigación científica* (pp. 223-249). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- MINERD (2014). *Estándares Profesionales y del Desempeño para la Certificación y Desarrollo de la Carrera Docente*. Santo Domingo: autor.
- \_\_\_\_\_ (2014b). *Rendición de Cuentas*. Santo Domingo: MINERD.
- MINERD/Oficina de Certificación y Desarrollo de la Carrera Docente (2015). *Resumen de resultados sobre el Estudio de la motivación, percepción, expectativas, aspiraciones y actitud de compromiso de actuales, futuros y potenciales docentes en la República Dominicana*.
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. (2a ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Morse, J. (2005). *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. Alicante: Universidad de Alicante.

- Muraskin, L. D. (1993). «Understanding evaluation: The way to better prevention programs». Recuperado el 2 de octubre de 2014 de <http://www.ed.gov/PDFDocs/handbook.pdf>
- Niemeyer, B. (2006). «El aprendizaje situado: una oportunidad para escapar del enfoque del déficit». En *Revista de Educación* 341. Septiembre-diciembre, 2006, pp. 99-121.
- Niremberg, Brawerman y Ruiz (2003). *Programación y Evaluación de Proyectos Sociales. Aportes para la racionalidad*. Buenos Aires: Paidós.
- OREALC/UNESCO (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- \_\_\_\_\_ (2014). *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- Pérez Gómez, A. (2010). «Aprender a Educar: Nuevos desafíos para la formación de docentes». En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 68 (24,2) pp. 37-60.
- Pérez, G. (2007). *Investigación Cualitativa: Retos e Interrogantes*. Madrid, España: La Muralla.
- Perrenoud, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Editorial Grao.
- Riessman, C. K. (2003). «Narrative Analysis». En *Narrative, Memory and Everyday Life*. Recuperado el 5 de mayo de 2015 de [www.patternwithconnects.com](http://www.patternwithconnects.com).
- Riessman (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. CA, USA: SAGE.
- Robalinos, M. y Korner, A. (2006). *Modelos innovadores en la formación inicial docente: estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa*. Santiago de Chile: OREALC-UNESCO.
- Schön, D. (1987). «Presentation to the 1987 meeting of The American Educational Research Association. Washington, D. C.» Recuperado el 12 de mayo de 2015 de <http://resources.educ.queensu.ca/ar/schon87.htm>
- Stake, R. (2006). *Evaluación Comprensiva y Evaluación Basada en Estándares*. España: Editorial Grao- Crítica y Fundamentos 10.
- UNESCO (2006). *Modelos Innovadores en la Formación Inicial Docente*. Chile: UNESCO.

- Urrutia, E. (2011). «De la importancia de las Prácticas en la Formación Inicial Docente: Una aproximación desde la experiencia». En *Revista Docencia* 43. Julio 2011.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2012). *Las Tareas del Formador*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Vasilachis, I. y otros (2009). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa. Bi.
- Zabalza, M. (2011). «El Practicum en la Formación Universitaria: Estado de la cuestión». En *Revista de Educación* 354. Enero-Abril 2011, pp. 21-43.

## ÍNDICE

<b>PRÓLOGO</b>	11
<b>ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA Y LA PASANTÍA PROFESIONAL del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU), <i>Cheila Valera Acosta</i></b>	15
Introducción	17
1. Marco conceptual	19
1.1 Breve panorama de la formación inicial docente	19
1.2 Cuestiones curriculares	23
1.3 Desafíos relacionados con el <i>Practicum</i>	24
1.4 La función de la tutoría y sus beneficios	30
2. Aspectos metodológicos	31
2.1 Enfoque del estudio	31
2.2 Objetivo general	32
2.3 Objetivos específicos	32
2.4 Tipo de estudio	32
2.5 Técnicas de investigación utilizadas	34
2.6 Población y marco de la muestra	37
2.7 Procesamiento y análisis de datos	38
2.8 Implementación del estudio	39

3. El diseño y fundamentación del eje de prácticas y pasantías	40
3.1 Proceso de consultas para el diseño del eje de prácticas y pasantías	40
3.2 Principales retos relacionados con el diseño del Sistema de Prácticas y Pasantía	48
4. Funcionamiento	54
4.1 Fortalezas identificadas	54
4.2 Factores restrictivos	56
4.3 Tiempo propuesto y tiempo real para las prácticas y pasantías	63
4.4 La gestión del proceso de acompañamiento pedagógico	65
4.5 El rol de la coordinación académica de las prácticas y las pasantías	73
4.6 La selección de los centros educativos anfitriones	77
5. Vínculos con los centros y la comunidad	81
5.1 Vínculos con los centros educativos anfitriones	81
5.2 Relación con los maestros y las maestras anfitrionas	84
5.3 Vínculos con las familias y la comunidad	90
5.4 Relación con el Ministerio de Educación	92
6. La perspectiva estudiantil	95
6.1 Perfil general de los estudiantes de prácticas y pasantías	95
6.2 Tareas desarrolladas por los estudiantes en las prácticas y las pasantías	99
6.3 Opinión estudiantil sobre los diferentes componentes de las prácticas y las pasantías	101
6.4 Aprendizajes logrados por los estudiantes de prácticas y pasantías	102
6.5 El significado de la experiencia formativa desde los relatos de vida de estudiantes	107
7. Conclusiones	123
Sobre el diseño y la fundamentación del eje de prácticas y pasantías	123
Sobre el funcionamiento	125
Vínculos establecidos	128
Perspectiva estudiantil	129
8. Recomendaciones	132
9. Referencias	136



<b>LA EXPERIENCIA FORMATIVA DEL <i>PRACTICUM</i></b>	
<b>EN EL ISFODOSU</b>	
<b>Sujeto, educación y sentido social de la profesión docente</b>	139
<i>Rosa Kranwinkel y Carmen Gálvez</i>	
Introducción	143
1. Notas metodológicas sobre la perspectiva de análisis narrativo adoptada	144
2. Análisis de las experiencias de la práctica/pasantía	146
2.1 Miguel	146
2.2 Luisa	148
2.3 Juan	151
2.4 Humberta	154
3. A manera de conclusión. Reflexiones prospectivas a partir de la experiencia de la práctica/pasantía en el Isfodosu	157
4. Referencias	159
<b>LA PRÁCTICA DOCENTE EN EL ISFODOSU</b>	
<b>DE LA REPÚBLICA DOMINICANA</b>	161
<i>María del Carmen Báez, Martha Oritiana Serrata,</i>	
<i>Cheila Valera y Romelia Colón</i>	
• Experiencias significativas en las prácticas docentes del Isfodosu	163
• Los centros educativos anfitriones como aliados de la práctica docente	167
• Voces de los estudiantes de las prácticas docentes	171
• El acompañamiento de la práctica docente en comunidades vulnerables	175
• Referencias	180
<b>LINEAMIENTOS DEL SISTEMA DE PRÁCTICAS DOCENTES</b>	
<b>Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña</b>	
<b>(ISFODOSU)</b>	181
1. Antecedentes	183
2. Contexto de la formación inicial docente en América Latina y el Caribe	187
2.1 Retos de la formación inicial docente	187
2.2 Iniciativas en marcha en la República Dominicana	191
3. Fundamentación	192
3.1 El aprendizaje experiencial	193

3.2 La práctica reflexiva como eje articulador de la formación	194
3.3 Teoría proclamada y teoría en uso	195
3.4 La práctica docente reflexiva demanda de nuevas formas de investigación para la mayoría de las instituciones que forman profesionales	195
3.5 El enfoque de investigación-acción	196
3.6 Aprendizaje situado	196
3.7 Aprendizaje colaborativo y comunidades de aprendizaje	197
3.8 Un vínculo tripartito entre estudiante, maestro anfitrión y profesor universitario	198
3.9 Las tutorías como pivote de las prácticas docentes	198
4. Descripción técnico-operativa del Sistema de Prácticas Docentes	200
4.1 Marco normativo	200
4.2 Competencias que desarrolla el subcomponente de práctica docente	201
4.3 Organización del Sistema de Prácticas Docentes	203
4.4 La práctica docente en el plan de estudios del Isfodosu	203
4.5 Estructura operativa del Sistema de Prácticas Docentes	205
4.6 Características de los centros educativos anfitriones	209
4.7 Proceso de acompañamiento	210
5. Referencias	211

*Sistema de Prácticas Docentes del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU), ACADÉMICAS | Serie Prácticas Docentes |1|*, se terminó de imprimir en junio de 2018, en los talleres gráficos de Editora Búho, con una tirada de 1,000 ejemplares. Santo Domingo, República Dominicana.



INSTITUTO SUPERIOR  
DE FORMACIÓN DOCENTE  
SALOMÉ UREÑA  
ISFODOSU

Calle Caonabo esquina  
Leonardo Da Vinci,  
Urbanización Renacimiento,  
Sector Mirador Sur,  
Santo Domingo, D.N.  
República Dominicana  
Tel.: 809.482.3797

