





# 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.





# 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

**LA EXPERIENCIA FORMATIVA DEL *PRACTICUM*  
EN EL ISFODOSU**

<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

**LA PRÁCTICA DOCENTE EN EL ISFODOSU  
DE LA REPÚBLICA DOMINICANA**

	161
<i>María del Carmen Báez, Martha Oritiana Serrata, 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

**LINEAMIENTOS DEL SISTEMA DE PRÁCTICAS DOCENTES  
Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña  
(ISFODOSU)**

	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.

