

APORTES PARA LA SISTEMATIZACIÓN DE LA PRACTICA PEDAGÓGICA DE LA CENTRAL DE SERVICIOS PEDAGÓGICOS

Alexandra Santelises Joaquín

RESUMEN

La presente investigación, realizada en el marco del postgrado de socio-pedagogía nos ha permitido profundizar acerca de la problemática de la formación de educadoras y educadores en República Dominicana.

El problema eje de la investigación versó sobre las ofertas de los programas de formación en cuanto a su diversidad y calidad, y dentro de este marco, el caso específico de la Central de Servicios Pedagógicos (CSP) como un espacio para la formación y capacitación de educadores y educadoras. Se aborda, entonces la situación de la CSP y desde ella esta problemática.

En la investigación se abordaron una serie de datos que configuran el panorama de la formación de docentes en República Dominicana, para poder contextualizar algunas cuestionantes que nos hicimos a lo largo del desarrollo de aquella. Presentamos también los datos más relevantes a fin de explicitar este panorama.

PALABRAS CLAVES

Práctica Pedagógica, Propuesta Pedagógica, Capacitación, Formación, Educación Permanente, Estrategias, Procesos de Formación y Sistematización.

1. INTRODUCCIÓN

La educación dominicana en los últimos seis años (1990-1996) ha venido experimentando transformaciones; este proceso ha generado diferentes niveles de innovaciones en los estamen-

tos del sistema educativo dominicano como son las propuestas curriculares y otros procesos desatados.

Estas propuestas curriculares, elaboradas recientemente y las innovaciones introducidas en las prácticas pedagógicas específicas junto con otras concreciones desarrolladas, ameritaron diversos programas de formación dirigidos a los educadores y educadoras para posibilitar entre otras cosas, la aplicación de los lineamientos teóricos, prácticas y actitudes propuestas en los diferentes documentos de Plan Decenal y la transformación curricular.

Ahora bien, el desarrollo de las prácticas educativas desde estos nuevos referentes teóricos y prácticos, ha generado a su vez en los centros educativos una mayor necesidad de formación, capacitación y actualización. Tal parece por ello, que los programas que se desarrollan en la actualidad (Programa de profesionalización de maestros(as) bachilleres en servicio --PPMB--, Programa de Profesionalización de maestros normales --PRODEP--, las carreras impartidas en la Universidad Católica de Santo Domingo (UCSD, O&M, UASD, UNPHU y otras instituciones de capacitación de maestros y maestras, entre otras), no cubren a la totalidad de educadores y educadoras de los centros educativos en diferentes sectores sociales.

Por otro lado los educadores y las educadoras que no participan en programas de formación también requieren de actividades de capacitación y actualización donde puedan dar respuestas a través de la socialización y/o construcción colectiva a las situaciones concretas, obstáculos y cuestionamientos que se les presentan en la cotidianeidad de sus prácticas.

Las opciones de espacios de formación y capacitación permanente que atiendan a los grupos de educadores y educadoras que no forman parte de ningún programa de formación existente, son pues necesarias.

Dentro del marco de necesidades expresado en los párrafos anteriores, la Central de Servicios Pedagógicos, Inc.(CSP) desde que inicia su trabajo, ha venido desarrollando diversas actividades de formación y capacitación, acordes con la situación descrita.

2. PLANTEAMIENTO Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

La CSP no ha establecido de manera explícita y articulada en un documento -aunque existen diversas fuentes escritas que las recogen --las concepciones teóricas y las prácticas específicas que conforman su propuesta pedagógica; no hay duda de que la definición explícita de esta propuesta podría contribuir a la creación y/o consolidación de los espacios de formación y capacitación hasta ahora desarrollados, de una manera más articulada con las necesidades individuales y sociales de los educadores y educadoras, y en coherencia también con los supuestos teóricos que orientan los procesos educativos nacionales en la actualidad.

Dado el contexto anterior, las interrogantes que guiaron el desarrollo de esta investigación fueron los siguientes:

- ¿Qué ofertas de capacitación y actualización existen para los educadores y las educadoras que no forman parte de programas de formación?

- ¿Qué espacios de capacitación y actualización existen para reflexionar y construir en forma colectiva de las demandas concretas en el plano instrumental o para socializar las experiencias, matices y niveles de concreciones que se van dando al interior de los Centros Educativos?

- ¿Cuáles son las características predominantes en las actividades de formación y capacitación realizadas en la CSP, que indican o reflejan su propuesta pedagógica?

- ¿Cuáles son los alcances y límites de la CSP en torno a la formulación y apropiación de una propuesta pedagógica sistematizada y coherente con los perfiles de sociedad, educación y sujetos democráticos y expresados en los fundamentos teóricos de la educación dominicana?

- ¿Cuáles son las necesidades que refleja la propuesta para una posible formulación más articulada?

- ¿Cuáles son las necesidades específicas de la población de educadores y educadoras con los que trabaja la CSP y cuáles son las posibles líneas de respuestas desde la institución?

- ¿Cuáles serían las líneas de formación, capacitación y/o actualización que podría ofertar la CSP, de acuerdo a la realidad planteada desde o en coherencia con su propuesta?

La necesidad e importancia de realizar una sistematización de la práctica pedagógica de la CSP responde a diversas razones, tanto internas de la institución, como sobre todo relacionadas con el impacto y función de ésta en la comunidad educativa dominicana.

A nivel institucional tal sistematización es necesaria porque la CSP no ha hecho una reflexión por escrito sobre cuál es su dimensión pedagógica, y por lo tanto, no existe un documento que oriente las estrategias de formación y capacitación -en el plano teórico, pues procedimentales si existen-, sobre todo en un momento en el que la institución crece en demandas de atención desde diferentes grupos e instituciones educativas.

Dicha sistematización permitiría recrear la práctica y redimensionarla conceptualmente, y por lo tanto, ofertar los espacios de formación y capacitación más necesarios, en coherencia con las demandas de los educadores y educadoras.

Permitiría además revisar las prácticas pedagógicas que se desarrollan desde un determinado marco teórico y confrontarlas con las modalidades de educación permanente y otras características propias de instituciones que no son institutos superiores o no asignan grado académico.

Esta revisión posibilitaría, además, el posterior enriquecimiento y reconstrucción de los fines y principios institucionales de la CSP

Otra de las razones fundamentales que justificaron esta investigación fue la propia creación de estrategias, procedimientos y recursos para la permanente sistematización y revisión de la propuesta pedagógica de la CSP.

Por último, esta investigación nos permitiría incidir en el desarrollo institucional de la CSP, ya que el resultado sería un eje articulador que posibilitaría la complementación de su perfil.

Los elementos anteriores expresaban los beneficios para la CSP, ahora bien, el impacto que a nuestro juicio tiene esta investigación para la comunidad educativa dominicana trasciende el desarrollo institucional de una determinada entidad, más bien tiene que ver con los aportes de modelos y experiencias y/o espacios de formación diferentes desde la sociedad civil.

Otra de las posibles repercusiones es la revisión y análisis de opciones de formación diferentes de las carreras tradicionales que imparten las universidades y los programas de formación recientemente creados por la Secretaría de Educación con financiamiento internacional.

Lo anterior cobra sentido si el espacio en cuestión, CSP, se perfila y se desarrolla como un espacio de formación más abierto y dinámico, lo cual permita una socialización permanente de las diversas prácticas, con sus avances, obstáculos e innovaciones, como forma de ir recreándola y configurando una realidad educativa permanentemente actualizada.

3. METODOLOGÍA

La metodología utilizada para el desarrollo de esta investigación se basó en un estudio descriptivo, debido a su propio carácter: el proceso de investigación se inicia con un proceso de sistematización, lo que implica la presentación organizada de la práctica pedagógica de la CSP a lo largo del tiempo, la primera evaluación de esta práctica. Solo la evaluación y la identificación de sus fortalezas y debilidades, permitirá la posterior determinación de los componentes existentes, así como otros más necesarios en su propuesta pedagógica.

Este estudio de tipo descriptivo, usó estrategias de investigación cualitativa y en menor medida, cuantitativa, para la recolección de la información. Como el objeto de la investigación consistió en un primer acercamiento a la práctica pedagógica de la CSP, su delimitación en una primera etapa fue flexible. Las fuentes de recolección de datos, por su parte, fueron documentos escritos, y, sobre todo, los propios actores implicados en los procesos

de capacitación, más algunas personas relacionadas con la CSP. La población del estudio fue limitada, ya que un principal criterio de selección de la población fue el nivel de acercamiento e identificación con la CSP.

En cuanto a las técnicas cuantitativas se procedió a recolectar cantidad de tipos de estrategias de capacitación desarrolladas, actividades específicas, instituciones, así como el número de participantes por institución, en el interés de determinar los aspectos más relevantes en cuanto a contenidos y población atendida a lo largo de los cinco años de trabajo de la CSP. Estas características posibilitarían un primer acercamiento a la realidad pedagógica de la CSP, para contextualizar la siguiente profundización, mejor satisfecha con un estudio de corte cualitativo.

En este segundo momento, la población del estudio, los(as) informantes claves que participaron en el proceso de investigación, fueron organizados de acuerdo a su función dentro de los procesos de formación y capacitación, y, por otro lado, de acuerdo a su nivel de especialización y experiencia en el área de formación docente. La selección, pues, consistió en “Facilitadoras(es)”, “Participantes”, y “Expertos(as)” en el área de formación.

De la población total de participantes beneficiados a través de las estrategias de capacitación, seleccionamos a un grupo de 18 educadoras y educadores que representó la diversidad de los centros educativos, dentro de los siguientes criterios:

- Características del Centro Educativo: Población atendida, ubicación geográfica, planta física, tipo de gestión, pertenencia al sector público o privado.
- Niveles de conocimiento e identificación con la CSP: Cantidad de veces que ha participado en actividades de la CSP, nivel de relación con la CSP.
- Del total de facilitadores y facilitadoras que han participado en experiencias de capacitación de la CSP, seleccionamos un total de seis, atendiendo, también, a los siguientes criterios:

- Grado de participación e identificación con la CSP:
Número de actividades de facilitación, participación en procesos de discusión o reflexión dentro de la CSP.
- Puesto institucional dentro de la CSP

En lo relativo a la participación de los expertos/expertas se seleccionaron también seis especialistas, de acuerdo a los siguientes criterios:

- Nivel de experiencia en formación docente
- Nivel de profesionalización en estudios de formación docente
- Conocimiento o vinculación con la CSP

Las técnicas utilizadas fueron las siguientes:

a) Grupos Focales. Esta técnica se desarrolló con un grupo de educadores y educadoras que han participado en las actividades de capacitación de la CSP. A través de la implementación de la técnica de grupo focal, se pretende, mediante una guía de preguntas recoger la percepción sobre la práctica pedagógica de la institución. Los instrumentos utilizados fueron una guía de preguntas y una matriz para organizar las informaciones; estos instrumentos fueron diseñados atendiendo a la presencia de las categorías analíticas de la investigación.

b) Entrevistas a Profundidad. La técnica de entrevista se utilizará en la recolección de información con expertos(as) y facilitadores(as). La finalidad del uso de esta técnica fue obtener la opinión, experiencias y percepciones de manera individual y en forma más profunda. Los instrumentos utilizados en el uso de esta técnica son similares a los utilizados en la técnica anterior.

c) Revisión Documental. Esta técnica consistió en la búsqueda de información clave de todos los documentos que recogen la historia, experiencias, actividades, procedimientos y evaluación de las estrategias de formación de la CSP

Las fuentes documentales que utilizamos fueron las siguientes:

- Informes anuales de la CSP.
- Informes de actividades específicas dentro de las diferentes estrategias desarrolladas.
- Programas de las actividades de las diferentes estrategias.
- Formularios de inscripción y evaluación de las diferentes actividades pertenecientes a las estrategias.

Los instrumentos utilizados en la aplicación de esta técnica han sido dos matrices, una de tipo cuantitativo, y otra de tipo cualitativo: La matriz de tipo cualitativo sistematizó la información encontrada, de acuerdo a las categorías analíticas, y la de tipo cuantitativo recogió, como ya se ha dicho, los datos relativos al tipo de estrategia, año, actividad específica, instituciones y número de participantes por institución.

4. MARCO CONCEPTUAL

El análisis de las informaciones, los resultados, así como las conclusiones de esta investigación estuvieron permeadas por una serie de autores cuyos enfoques caracterizan las tendencias actuales en formación.

De la diversidad de autores(as) que han estudiado de cerca el mundo de la formación docente, algunos(as) enfatizan en las prácticas pedagógicas específicas, y otros(as) complejizan aquella desde los componentes sociales. Algunos de estos planteamientos son recopilados, en su trabajo sobre “La Formación de Maestros y Maestras en la República Dominicana: Una Reflexión sobre los Saberes en una Perspectiva Histórica (1844-1992)”, por el doctor José A. Fiallo y la licenciada Alejandrina Germán.

Una de las tensiones que se debaten en la actualidad en torno a la formación de maestros y maestras, es la referencia al dominio de saberes. Autores como Bernstein (1987) plantean que “el discurso pedagógico es un discurso sin un discurso específico. No tiene discurso propio”, asignándole al saber un “discurso instruccional”. Por otro lado, Marco Raúl Mejía (1990), propone una visión distinta: “el equívoco y la ambivalencia del saber pe-

dagógico". Es decir, saber, conocimiento, enseñanza, aprendizaje, relaciones,...son parte del saber pedagógico, y en tal sentido, debe hablarse de "pedagogías" en plural. Mejía lo asume también como proceso o relación social, para producir conocimientos y para intervenir socialmente. Entendemos que esta aseveración de Mejía es válida porque le aporta un carácter complejo y multidimensional al saber pedagógico.

Cox y Gysling, especialistas en formación docente citado por Fiallo y Germán (1994), afirman que uno de los aspectos más relevantes en dicha formación es el acceso a los principios del pensamiento contemporáneo, es decir, una especie de formación cultural para que los profesores y las profesoras puedan trabajar en forma sustantiva.

Por otro lado, Elisa Lucarelli (1991), en su texto "Capacitación Docente y la Regionalización", también citada por Fiallo y Germán (1994) hace referencia a componentes específicos de la formación muy importantes. Establece la necesidad de transformar el núcleo teórico, incorporar los recursos científico-técnicos que orientan adecuadamente el proceso enseñanza-aprendizaje en el contexto del aula, e incluir los contenidos y actividades que contemplen la articulación de la escuela con la comunidad.

La misma autora realiza también una serie de aportes referidos a las modalidades de la formación y a la pertinencia de cada una de ellas. Sugiere la realización de actividades extramurales con sentido social y de servicio a la comunidad local, y, por otro lado, alude a un sistema de relaciones internas, no autoritarias en jóvenes y adultos, abordando el campo concreto de las modalidades. Opina que debe existir necesariamente una formación inicial que se actualice a través de acciones de formación continua, entendida como los esfuerzos llevados a cabo para que el profesorado se prepare a lo largo de su vida, destacando como muy importante esta última.

Al hablar de formación continua, Lucarelli distingue dos tipos, aquel que concluye en titulaciones y las destinadas a "capacitación o perfeccionamiento". En este sentido, es relevante su aporte en cuanto a su visión del perfeccionamiento, y afirma que

“las estrategias de capacitación se concentran cada vez menos en la realización de cursos de concentración de docentes de diferentes procedencias para, en la actualidad, ir experimentando formas de actualización permanente del personal docente en la misma escuela en que se desarrolla su trabajo”.

El currículo es mediado alrededor de la práctica docente, a través de actividades tipo taller. El proceso de aprendizaje es una secuencia información-indagación de la realidad para identificar problema-reflexión e información-aplicación para la resolución de problemas-reflexión y evaluación.

En lo relativo a los contenidos, se deja de lado el énfasis en los específicos, se percibe una redimensión de éstos; por ejemplo, el pensamiento contemporáneo, lo cultural en sentido amplio, y sobre todo, los saberes como fruto de las relaciones entre todos los tipos de saberes para articularse en un saber de proyecto, un saber “hacia donde vamos”, todo esto impregna sentido y significado a los contenidos, favoreciendo una mayor complejidad de los mismos.

Otro componente que se destaca es la relación con la comunidad, como espacio importante de capacitación; se perfilan las experiencias de formación como espacio de proyectos sociales y servicios a las comunidades.

El proceso enseñanza-aprendizaje se visualiza como relación e intercambio de los diversos saberes, un marco de relaciones no autoritarias e impregnado por una pedagogía de la creatividad.

En cuanto a las estrategias para la formación, se rescata una formación inicial básica y una educación continua o permanente desde los centros educativos y los procesos específicos del aula. Se enfatiza sobremanera la riqueza de los centros como espacios de demostración y los talleres como estrategia específica en sustitución de formas expositivas.

4.1. LAS MODALIDADES DE FORMACIÓN O PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE.

A lo largo de nuestra revisión bibliográfica diversos autores y autoras consultados(as) conceptualizan ideas similares bajo los

nombres de “formación” y de “profesionalización”, aunque ésta última no implique necesariamente grado o título académico; y aunque el concepto de formación indique una serie de características referidas a una modalidad en particular, en relación a los conceptos de capacitación o actualización.

El documento “Propuesta para el establecimiento de un nuevo sistema de formación de maestros a nivel básico” (1993), presenta unas definiciones que nos parecen pertinentes; lo primero es que hace una división entre formación y educación permanente. Denomina formación a la “función de profesionalizar a los recursos humanos para la educación en sus diferentes modalidades, tanto en la formación inicial... y al personal en servicio”.

Dentro de la educación permanente hace referencia a la capacitación y a la actualización. En lo concerniente a la capacitación, la define como “el entrenamiento al personal en innovaciones curriculares, en profundización en las diferentes áreas del conocimiento, manejo adecuado de nuevos programas de estudios, metodologías o técnicas pedagógicas, en la elaboración de libros de textos, en gestión, técnicas de medición y evaluación, entre otras.

Por actualización expresa que “es el proceso continuo de enriquecimiento en diferentes aspectos del quehacer educativo al personal ya formado”.

Estas tres definiciones nos mueven a hacer varias reflexiones, la primera de ellas va en la línea de que si profesionalizar no necesariamente implica títulos académicos, los procesos de capacitación y actualización son también procesos de formación. La diferencia específica entre formación y capacitación, es que los procesos de formación implican un mayor tiempo de experiencias articuladas, y por lo tanto, tienen un mayor impacto y alcance.

Por otro lado, en lo relativo a la actualización, si asumimos esta definición: “Proceso continuo de enriquecimiento... del personal ya formado”, rescatamos el que los procesos de formación son continuos (por su característica de tiempo), y son de enriquecimiento; además los procesos de formación también incluyen personal ya formado. Nos parecería, más bien, que el término actua-

lización vendría a ser sinónimo de capacitación por la definición de este último.

Asumimos estas definiciones con las precisiones antes descritas. Es decir, llamaremos “formación” a procesos que impliquen tiempo y conjunto de acciones y dimensiones articuladas; y “capacitación o actualización”, el entrenamiento en innovaciones educativas. Ahora bien, a todos los procesos de intervención docente le llamaremos formación.

4.2 ELEMENTOS A CONSIDERAR PARA DEFINIR CONTENIDOS GENERALES EN LA FORMACIÓN DE EDUCADORES Y EDUCADORAS.

Cuando hablamos de calidad de la educación uno de los componentes fundamentales, como ya hemos dicho, para el logro de ésta, es el rol de los(as) educadores(as). En este sentido, su formación es un punto crucial en la planificación y ejecución de programas para el mejoramiento de la calidad de la educación.

Pero, ¿por qué “formación” de maestros(as)? ¿De qué tipo de formación de maestros(as) hablamos? Las educadoras y los educadores son el actor articulador de todos los elementos que intervienen en el proceso educativo. Son ellos(as) quienes interactúan directamente con los y las estudiantes, quienes organizan y delimitan --dentro del contexto escolar-- la interacción de otros actores, y son también quienes recrean explícita e implícitamente las experiencias educativas de los(as) estudiantes en otros espacios.

Todo esto nos conduce a abordar la formación de maestros(as), desde las tendencias actuales, afirmando que es necesario el esfuerzo de elaborar otras líneas de formación que integren y rescaten la subjetividad de la persona del(la) educador(a).

Alvarez Castillo (1993), nos aporta algunas reflexiones sobre las habilidades cognitivo-sociales de los(as) educadores(as), y cómo estas afectan positivamente las conductas de los(as) estudiantes, y la vida del aula en general. Establece que el reconocimiento de este “poder” y su uso positivo, debe ser uno de los contenidos de cualquier proceso de formación en la línea de res-

petar, animar y valorar las propias convicciones y tendencias de los y las alumnos(as).

En la misma dirección de la reflexión anterior, Alvarez Castillo (1993), retoma el planteamiento de Reynolds, cuando expresa que los programas de formación de maestros(as) tienen que trabajar en la línea de “modificar de forma sustancial las habilidades etnográficas y analíticas para comprender a los alumnos”, de igual manera, Gimeno Sacristán (1990), considera que deben ser incluidos los resultados de investigaciones educativas que formen parte de la cultura antropológica que sirve para racionalizar prácticas escolares.

Es vital incorporar todos los aportes de la psicología social a los planes de formación, los cuales están relacionados con las capacidades cognitivas, sociales y comunicativas de los profesores y profesoras. Alvarez Castillo destaca el hecho de que tanto las percepciones y los esquemas previos como la personalidad, el autoconcepto y guiones de vida de los profesores(as) inciden en la percepción, juicio o evaluación de los alumnos(as). Es decir, que el nivel de influencia que tienen los y las docentes para afectar cognitivamente, desde su subjetividad, las actitudes y prácticas de los alumnos y alumnas es incalculable.

En ese orden, se proponen dos componentes fundamentales como contenidos en la formación de maestros(as): las destrezas cognitivas para conocer realmente las características de los alumnos y las alumnas, y la disposición para crear expectativas positivas sobre el rendimiento de éstos y éstas.

Para Esteve Zarazaga y García Carrasco (1992), citado por Fiallo y Germán, la formación del profesorado tiende a visualizar situaciones ideales de lo que ocurre dentro del aula y las manifestaciones individuales entonces se ven descontextualizadas, es decir, no son percibidas como problemas reales de su práctica y rol cotidiano. Esto implica que hay que incorporar a la capacitación el análisis de los factores que modifican el clima de clase y conocer las reacciones que dichos estilos producen en los alumnos y alumnas.

Otro contenido importante es capacitar para poder percibir o integrar las diferencias individuales, y la modificación de las percepciones, actitudes y creencias acerca de sí mismos(as), y de los alumnos y alumnas.

Se rescata también la elaboración de los planes y programas de capacitación partiendo de las necesidades de los educadores y las educadoras, porque algunos autores(as) consultados sugieren el uso de las evaluaciones previas, a lo largo del proceso, y las investigaciones evaluativas.

Como contenido más específico, De Miguel (1993), en “Evaluación y desarrollo profesional docente”, sugiere la inclusión del estudio o análisis del centro educativo en términos de su estructura organizativa, clima y otros, por ser éstos factores determinantes en la motivación y desempeño profesional de los profesores y profesoras.

Ampliando un poco más sobre el contenido “centro educativo”, elementos como los objetivos, y las estructuras para lograr éstos, el tipo de liderazgo y los sistemas que se utilizan para evaluar los procesos, orientan de manera decisiva las actuaciones y actitudes de los profesores y las profesoras; por lo tanto, si queremos afectar sus prácticas en cualquier dimensión habría que considerarlos, ya que ellos determinan el clima y la cultura organizativa del centro educativo.

Otro contenido sustancial que aporta De Miguel (1993), es el relativo al papel de la supervisión como proceso de acompañamiento para asegurar la eficacia de la formación docente. Un tipo de acompañamiento cooperativo, sistemático, recíproco, permanente, con una metodología sistemática, de carácter cíclico, para recoger datos, analizarlos y realizar propuestas de modificación a las prácticas.

Es decir, cómo acompañar los procesos pedagógicos y desde dónde hacerlo y quiénes; serían contenidos a ser integrados de manera permanente en los procesos de formación para asegurar el seguimiento de éstos.

Nuria Borrell Felip (1993), citada por Fiallo y Germán (1994) afirma que para establecer los contenidos es necesario determinar la naturaleza de los programas de formación, ya que en muchas ocasiones éstos no se elaboran a partir de evaluaciones realistas, como las necesidades de los(as) docentes y de los centros; muchas ofertas son fruto de la improvisación y recursos disponibles. En ese sentido, su planificación y organización vienen dadas por la naturaleza de los mismos. Esta aseveración de la autora desencadena disociación en las expectativas profesionales y las estrategias utilizadas, provocando la apatía o el rechazo. Incluir esta reflexión cuando se trata de sugerir contenidos tiene sentido, porque las características y políticas educativas de la institución que diseñe los programas de formación estarán determinadas por estos elementos. Por todo ello el tiempo de planificación, de evaluación, y el financiamiento, son decisivos en el momento de seleccionar los contenidos.

En este sentido la autora rescata algunas características que consideramos importantes en el momento de diseñar programas de formación. Estas características son planteadas como los problemas más frecuentes a ser evitados:

- Excesivo número de recursos y actividades ineficaces.
- Temas seleccionados por personas distintas de aquellas a quienes van dirigidos los programas de formación.
- Rara vez existen apoyos y estímulos para llevar la teoría a la práctica.
- No es habitual el seguimiento y la evaluación a largo plazo.
- Los programas rara vez se dirigen a las necesidades individuales y tienen en cuenta los problemas personales de los(as) docentes.
- Generalmente aglutinan profesores de distintas zonas geográficas, pero no tienen en cuenta la problemática diferencial cuando estos profesores retornan a sus centros.
- Adolecen de base conceptual que justifique su diseño y de indicadores a través de los cuales se puede comprobar su eficacia.

- No se efectúa un seguimiento durante la implementación, ni se establece una retroalimentación durante esta fase.

Otro de los componentes a tomar en cuenta en la definición de contenidos específicos es el conjunto de necesidades formativas de los(as) docentes; es decir, sus carencias específicas, problemas y deseos, para, de este modo, hacer una aproximación más global y un enfoque más comprensivo. Ahora bien, opinamos que no sólo es necesario desde el/la docente, sino también desde el centro educativo, las administraciones, y sobre todo, desde el marco teórico desde el cual se diseñe la oferta de formación docente.

Un aporte interesante encontrado es la definición del marco teórico para el diseño de los programas de formación. Se visualizan cuatro enfoques teóricos o paradigmas para la formación: Los basados en las carencias, en el crecimiento, en la perspectiva del cambio y en la resolución de problemas. Entendemos que los cuatro enfoques pueden ser integrados, partiendo del tipo de formación, en cuanto a sus objetivos y contenidos.

En la selección de contenidos debe considerarse la finalidad de las actividades de formación para los educadores y las educadoras que asisten a las mismas. En estudios realizados sobre este aspecto, las necesidades expresadas como finalidades de la formación obedecían a tres grandes líneas: Innovación curricular (Dominio de nuevas técnicas, Planificación del Currículo, etc.); Deseos individuales (Mejorar cualidades personales y profesionales, Motivación de los y las alumnos(as), Manejo de los problemas específicos de aprendizaje); y Carencias detectadas a nivel institucional (Áreas deficitarias detectadas en el centro a nivel general). Ahora bien, los tres tipos deben ser tomados en cuenta y en el momento de planificar no deben considerarse de forma excluyente.

Los factores que condicionan la participación en las actividades de formación, son algunos otros de los elementos a ser tomados en cuenta, tales como las características personales: edad, sexo, maduración, desarrollo vital o entorno institucional.

Sobre esto último, De Miguel (1993) dice que “el clima institucional constituye el factor que más incide sobre la satisfacción del profesor con su trabajo y esta variable, a su vez puede ser estimada como la principal razón que determina la motivación del profesorado respecto a las actividades de formación”, ciclo o etapa de la carrera, y por último, los factores contextuales para la eficacia: la motivación y la retroalimentación.

4.3 UN ACERCAMIENTO A LA EDUCACIÓN PERMANENTE

Por ser la CSP una institución que promueve actividades de capacitación de modo continuo, nos acercamos también al campo conceptual del ámbito de la educación permanente.

Es necesario comenzar diciendo que educación permanente como actividad específica y por su vinculación al ámbito de la educación no formal, ha existido siempre, y por lo tanto son múltiples las manifestaciones y las definiciones de esta modalidad de formación, que mas que una modalidad acaba siendo un modo de entender la educación y el ser educador.

El Consejo de Cooperación Cultural del Consejo de Europa plantea que: “La educación permanente, principio organizativo de toda la educación, implica un sistema completo, coherente e integrado, que ofrezca los medios necesarios para responder a las aspiraciones de orden educativo y cultural de cada individuo de acuerdo con sus capacidades; que permita a cada uno el desarrollo de su personalidad durante toda su vida, por medio del trabajo y de sus actividades de recreación, y que tenga en cuenta las responsabilidades de todo individuo como miembro de una sociedad.

Los conceptos de educación permanente tienen diversas tendencias como hemos dicho anteriormente; la primera apunta hacia la capacitación para el trabajo, alfabetización, etc.; la segunda hacia la educación como un campo total, pero restringida a la edad adulta; y la tercera, encaminada al desarrollo integral de la persona a lo largo de su vida; esta última sin lugar a dudas, es la tendencia más pertinente y más amplia.

La educación permanente tiene características interesantes. Por un lado, debe verse como un sistema abierto donde se priorice la participación y la autonomía; donde se establece una relación importante entre los sujetos y la sociedad, relacionando la correspondencia entre el desarrollo y las características de los seres humanos y el contexto al que pertenecen.

En este sentido, cabe destacar el aporte que hace Paulo Freire en su libro *Extensión y Cambio*, citado por Fiallo y Germán (1994) al plantear que la educación “dura en la contradicción permanencia-cambio. Esta es la razón por la cual no solamente en el sentido de duración es posible decir que la educación es permanente. Permanente, en este caso, no significa la permanencia de valores, sino la permanencia del proceso educativo, que es el juego entre la permanencia y el cambio cultural. La dialectización referida, que hace el proceso educativo durable, es lo que explica la educación como un quehacer que esta siendo, y no que es. De ahí su condicionamiento histórico-sociológico”. Esta cita de Freire corrobora el planteamiento de muchos especialistas en educación permanente, que afirman que tiene que estar vinculada a procesos permanentes de investigación y a los contextos específicos conjuntamente con las tendencias más globales.

Otro de los supuestos no menos importantes que necesitamos incorporar en la lectura de la educación permanente es el reconocimiento de la “escuela paralela” de los sujetos, es decir, la educación, sobre todo la permanente, debe relacionarse con la vida, partir de ella e ir a ella.

Las finalidades de los procesos y experiencias de formación, desde la educación permanente, podríamos decir que son, desde estas reflexiones: el desarrollo de una aptitud de autoformación, la capacidad para autoaprender y aprender en equipo desde sus espacios de trabajo, desarrollar actitud de investigación en la acción permanente y reflexiva, determinar los propios procesos de formación a partir de la definición de los objetivos y proyectos personales y asumir el estudio como un placer, y un acto de compromiso, significativo y sentido personal más que como una responsabilidad u obligación desde fuera.

Todo lo anterior implica tener como referente permanente el contexto y el papel de los seres humanos en éste; al respecto, Freire, en la obra citada, dice: “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo, para transformarlo.”

Ahora bien, desde todas las reflexiones anteriores, la educación permanente sugiere la diversidad de medios pedagógicos, de pedagogías, como afirman Fiallo y Germán (1994), citando a Marco Raúl Mejía.

Finalmente, algunas características análogas que hemos encontrado en nuestra búsqueda sobre concepciones de educación permanente, y desde esta perspectiva, son las siguientes: Deben ser experiencias que tengan estrecha vinculación con los centros de trabajo, horarios especiales, flexibilidad en la asistencia, diseños que correspondan a situaciones concretas de la vida adulta, fomento del estudio independiente, partir de la motivación personal, la evaluación permanente y el sentido social de la experiencias.

Por otro lado lo anteriormente expuesto, se hace imprescindible pensar la pedagogía de los adultos desde una concepción “abierta y existencial” (Bernard P., 1979). En fin, la pedagogía, desde la educación permanente, debe propiciar la expresión de las necesidades de las personas, la “evolución de éstas desde las distintas exigencias, y propiciar también el descubrimiento de su proyecto”.

4.4 CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS.

A lo largo del diseño de la investigación y del marco conceptual de la misma, hemos manejado el concepto “práctica pedagógica”. En nuestra revisión documental hemos encontrado que muchos autores(as) utilizan indistintamente “saberes pedagógicos”, “procesos pedagógicos” y “estrategias pedagógicas” cuando se refieren a “prácticas pedagógicas”. Entendemos las semejanzas con “estrategias” en sentido amplio, y el uso de “proceso” por el carácter de “camino” de las prácticas, y, en cierta forma, también la denominación de “saberes” como “prácticas”, asumiendo los

saberes como interacción dinámica de sus distintos tipos, lo que implica la diversidad de actores, momentos, tiempos y espacios.

De todas maneras, es necesario, que comencemos situando a qué nos referimos cuando hablamos de práctica pedagógica. En ese sentido, son las situaciones donde los sujetos interactúan desde una intención pedagógica; son los espacios, actos, donde los sujetos, desde una intervención pedagógica organizada, se relacionan confrontando saberes, produciendo aprendizajes y construyendo conocimientos.

Algunas características aisladas sobre las prácticas pedagógicas planteadas por algunos(as) autores(as) que se inscriben en una perspectiva constructivista del conocimiento serían las siguientes:

Jorge Osorio Vargas (1995), plantea que las prácticas pedagógicas deben partir de la definición previa a preguntas como: qué sentido tiene la educación en la construcción de una modernidad crítica, de una economía justa e integradora, de una democracia participativa y sostenida por una ciudadanía crítica, de una cultura de la tolerancia y de respeto a los diversos grupos, de una cultura no sexista ni discriminatoria.

Sobre las interrogantes anteriores, invita a pensar sobre la cuestión pedagógica otorgando un rol preponderante a la reflexión crítica de los procesos educativos. Afirma que es importante devolver la pedagogía a los contextos de acción, reconstruirla como teoría de las relaciones sociales del saber y del conocimiento, y eje de la cultura.

Sugiere también que las prácticas pedagógicas se sitúen ante los desafíos decisivos como son la interacción maestro-alumno permeada por intertextos polisémicos, y la emergencia de una nueva cultura "globalizada" (global y local a la vez) que no es teorizada todavía desde la pedagogía.

Las prácticas pedagógicas entonces, deben abocarse a abrir transiciones hacia un nuevo modo o paradigma de pensamiento y de desarrollo humano. Osorio habla de la pedagogía desde los paradigmas de la complejidad, y desde ella explícita la epistemología, así como el paradigma de la diversidad y la diferencia.

Estos paradigmas deben permear concretamente las prácticas pedagógicas enfatizando en el aprender, aprender como proceso, insistencia en el mundo interior, fomento de la conjetura, tomar en cuenta las potencialidades de los hemisferios cerebrales y visualizar al profesor(a) como aprendiz reflexivo.

El autor nos aporta la estrategia de la autobiografía como elemento metodológico interesante para propiciar, desde la formación docente, “la cultura de la colegialidad” como forma de posibilitar el desarrollo cooperativo del profesorado. Es decir, que un grupo de profesores(as) tomen conciencia de sus propios pensamientos e intereses, contrasten diversos puntos de vista, reflexionen en común y elaboren proyectos de cambio e innovación educativa.

El texto “Talleres Metodológicos y Asignaturas”, de Alvarez Martín (1990) expresa la importancia de la experiencia, cuando destaca que los profesores, al participar en experiencias significativas sufren modificaciones en sus prácticas. Estas podrían ser: aumentar la participación, el entusiasmo y la creatividad, y los alumnos suben sus calificaciones.

El autor plantea que estos y otros cambios pueden darse a partir de la metodología activo-participativa utilizada en la experiencia vivida. Las características generales de esta metodología podrían propiciar también los siguientes cambios en las prácticas pedagógicas específicas: una relación profesor-alumno más democrática, alumnos partícipes del proceso enseñanza-aprendizaje, materiales educativos variados, y atractivos, se incita al diálogo, y sobre todo, los contenidos a estudiar o investigar están relacionados con problemas y experiencias de las personas involucradas en el proceso.

Esta metodología, cuyas raíces son aportadas por Freire desde su concepción de educación liberadora, plantea que el oprimido, en este caso el alumno, ya tiene el conocimiento, pero por efectos de dominación (rol autocráticos del maestro), sus conocimientos son nulificados. En consecuencia, lo que hace el maestro en una educación liberadora es “devolverles la palabra, y, en esa medida, el aprendizaje es eficaz (liberador y revolucionario)”.

Por último, De Miguel (1993) destaca como estrategias y actividades orientadas al desarrollo profesional, las siguientes:

a) Cursos y seminarios de formación: actividades de formación en centros: Observación a colegas, intercambio entre colegas, reuniones de equipo, demostraciones de experiencias, visitas a otros centros, programas de formación en centros.

b) Participación en proyectos de formación: Programas de innovación educativa, proyectos de investigación y elaboración de materiales curriculares;

c) Estrategias de formación individualizada: lecturas profesionales, formación a través de textos especializados, actividades regladas de educación a distancia y estrategias de investigación en la acción y

d) Supervisión: supervisión clínica, profesores consultores, y revisiones de expertos.

Podríamos inferir entonces que en las prácticas pedagógicas, las de formación docente y las que se desarrollan en el aula de los centros educativos, están implícitas y al mismo tiempo, conformadas, por una concepción u orientación teórica, que enfatiza contenidos que se desprenden de esas concepciones, por un tipo determinado de metodología, también en relación a esas capacidades y procesos favorecidos en esos temas y contenidos, por un tipo de interacción y de rol de los actores implicados en la práctica pedagógica, y por unos medios y/o condiciones externas que favorecen estas prácticas: ambiente físico y recursos.

Retomando la definición de práctica pedagógica, podríamos decir que es el conjunto de concepciones, tendencias en los contenidos, metodología e interacciones, que se relacionan en un tiempo y espacio determinado y con unas intenciones educativas particulares. En lo adelante, es desde este ámbito de elementos que abordaremos la práctica pedagógica en esta investigación.

5. CONTEXTO DE NUESTRA INVESTIGACIÓN

La Central de Servicios Pedagógicos, Inc. (CSP), es una institución sin fines de lucro, que desarrolla proyectos educativos y sociales, y se propone contribuir a la formación de los educadores y las educadoras, elevar la calidad de los procesos pedagógicos en los centros educativos, y la construcción de nuevos conocimientos, con la finalidad de impulsar la renovación de la educación dominicana.

Los antecedentes de la CSP tiene como punto de partida el colegio “Circulo Infantil” centro especializado en educación inicial, fundado en julio de 1977. Este proyecto educativo contempló tres áreas de acción: un centro educativo para la atención de niños y niñas de 6 meses a 6 años de edad, una escuela para padres y madres, y una división de Formación de maestros(as).

A través de esta división de Formación de maestros(as), se organizaron cursos, talleres y conferencias de capacitar y actualizar a educadores(as) que trabajaran en este nivel educativo.

Después de 15 años dedicados a la producción y difusión de experiencias educativas, se plantea la necesidad de crear un espacio que permita sistematizar la labor de apoyo a educadores(as) e instituciones educativas. Surge entonces la CSP, integrada por un grupo interdisciplinario de profesionales, con la finalidad de aportar soluciones para el mejoramiento de la calidad y el desarrollo de la educación dominicana.

La CSP, es inaugurada el 7 de octubre de 1991, continuando con las actividades de capacitación y actualización, y conformando un espacio de desarrollo de prácticas pedagógicas para la formación de maestros(as).

En la actualidad el accionar de la CSP se desarrolla a través de las estrategias de cursos-talleres, diálogos educativos, seminarios, jornadas pedagógicas, asesorías, y el centro de documentación. Además de estas estrategias y recursos existe un medio de difusión: La Hoja Informativa “C.S.P”, en estos momentos, también se trabaja con proyectos educativos en un contexto determinado, con financiamiento externo.

La estructura organizativa de la CSP esta compuesta por una Asamblea general de miembros, un consejo directivo, una dirección ejecutiva, y un equipo de coordinación general. El trabajo se realiza desde tres áreas específicas que están en constante interacción: administrativa y asesorías, y relación con la comunidad.

6. RESULTADOS

Los resultados de la investigación van en dos dimensiones. Una primera dimensión genera aportes a la sociedad dominicana y a la problemática de la formación de educadores(as) en República Dominicana. Otra se refiere a las propias necesidades de crecimiento de la CSP.

Uno de los aportes substanciales es el referido a la naturaleza de la institución CSP. Una institución de carácter no gubernamental debe articularse con los mecanismos del Estado para poder provocar las transformaciones que en cada área de intervención se ameritan. Las ONG's forman parte de la sociedad civil y están en condiciones de propiciar su intervención y su impacto en estas transformaciones. El aprovechamiento de la capacidad técnica, humana y profesional de una institución con la experiencia y el potencia de la CSP propiciaría la participación activa de la sociedad civil en las políticas educativas del Estado, y, al mismo tiempo, se avanzaría en la descentralización de la gestión.

Otro de los aportes observados al analizar la práctica pedagógica de la CSP y la riqueza de su experiencia (trabajando con poblaciones diversas y desde estrategias con características propias), es el aprendizaje de la diversidad como un componente sustancial de la democracia, contribuyendo así a la formación de educadores(as) desde ese perfil, misión y visión de la institución.

En relación a la práctica pedagógica específica, la investigación permitió establecer indicadores sustanciales en la metodología y en el rol de los facilitadores y las facilitadoras que posibilitan capacitaciones con un impacto significativo. Elementos como partir de los saberes y experiencias de los participantes, momentos permanentes de interacción y confrontación de experiencias,

de saberes, reflexiones, dudas, problemas y conflictos diversos, así como estrategias para posibilitar la concreción de innovaciones en las prácticas específicas concretas, entre otros elementos.

A lo interno de la institución, la investigación estableció una serie de desafíos que tendrían que ser parte de las reflexiones y prioridades de la CSP a corto y mediano plazo; elementos como la revisión y redefinición del Proyecto Central en cuanto a su misión y visión, en cuanto a la definición de la población beneficiaria de sus servicios, en cuanto a la concepción asumida de educación permanente, y en cuanto a la opción por una práctica pedagógica desde la capacitación o la formación. Otros elementos también tendrían que ser repensados, como la puesta en práctica de estrategias de acompañamiento, redimensionando con estas, las estrategias de capacitación en la actualidad desarrollada.

7. CONCLUSIONES

Las siguientes recomendaciones hacen referencia al conjunto de valoraciones presentadas a lo largo del trabajo de investigación, expresando, también, a manera de síntesis, las reflexiones finales de quien escribe.

1. La CSP debe abocarse, a partir de las valoraciones recogidas en este estudio, a revisar su proyecto institucional, de manera que pueda redimensionar y enriquecer su propuesta pedagógica y las diversas estrategias específicas que la conforman.

2. En el sentido anterior, la redimensión de las prácticas, entendidas como el conjunto de estrategias desarrolladas, amerita la inclusión de otro tipo de estrategias que apunten a la articulación y dimensión procesal de las mismas. Estas innovaciones deben ir en la línea de procesos de acompañamiento, investigación-acción y producción de materiales pedagógicos.

3. La revisión del proyecto Central y la consiguiente revalorización de su propuesta pedagógica, en sentido amplio, repercutiría en aportes substanciales en lo relativo a la producción de saberes en el ámbito pedagógico, a partir del desarrollo y la socialización de experiencias diversas.

4. La diversidad, característica valiosos de la CSP, debe también ser redimensionada y coherenciada desde el Proyecto, por lo que se hace necesaria la definición sobre los actores del universo educativo con los que trabajarán y el por qué desarrollar su propuesta.

5. Las conclusiones y recomendaciones anteriores, tocan otros aspectos de la CSP, es decir, estas valoraciones y sugerencias trascienden el marco pedagógico, porque su implementación provocaría también la revisión de su dimensión económica. La autogestión, obtención de recursos financieros y su utilidad, serían algunas de las revisiones necesarias.

6. Tanto la redimensión de la propuesta pedagógica como la revisión de la dimensión económica de la CSP, propiciaría la concreción de sus aportes a nivel macro, como espacio de la sociedad civil. En este sentido, la posibilidad de ir gestando espacios para producir, socializar y articular con otras instituciones afines su producción de saberes, asignaría un salto cualitativo a sus fines institucionales.

7. Todo lo anterior sugiere, a lo interno de la CSP, la creación de espacios de reflexión y socialización permanentes que den como resultado a mediano plazo las nuevas respuestas redimensionadas o confirmadas dentro del conjunto de valoraciones planteadas.

8. De manera específica, se sugiere el encuentro permanente del equipo de facilitadoras y facilitadores de la CSP, para la socialización y profundización de los hallazgos específicos de esta investigación, sobre todo en lo relativo a la lógica metodología de las diferentes estrategias desarrolladas.

9. Se sugiere, también, el inicio de pequeñas experiencias que permitan la concreción y/o pertinencia de algunas sugerencias valiosas. Estas podrían ser el inicio de las “centrales” donde se desarrollarían experiencias de capacitación en diferentes barrios y sectores, integrando líderes pedagógicos(as) de estos (directores(as) educadores(as)) en los equipos de facilitación, con el propósito de incorporar el conocimiento del contexto. Estas ex-

periencias podrían desarrollarse en la línea de proporcionar la permanencia de estos grupos.

10. Entendemos importante tomar conciencia de lo que significa el desarrollo general de las estrategias, pues éstas, en sentido general, han sido realizadas en coherencia con las concepciones pedagógicas expresadas en su brochure de presentación y con el marco conceptual que permea la educación dominicana.

11. En lo concerniente a los propósitos específicos de la investigación, entendemos que la misma ha arrojado múltiples elementos en la línea de la concepción, temas y contenidos, las estrategias, las metodología, los roles y los recursos, en términos de sus fortalezas y debilidades. Retomar estos hallazgos, constituye la tarea del momento, para continuar el proceso de sistematización, interpretándolos críticamente.

12. Los resultados específicos de esta investigación, proponen también la incorporación de temas y contenidos de las diferentes áreas que no fueron encontrados, planteadas en el diseño.

13. Por último, cabe subrayar, de manera particular, la necesidad de la continuación del proceso de reflexión, incluyendo otras estrategias y actores, pues el estudio presenta datos aportados por un grupo relativamente pequeño de facilitadoras(as) y expertas(os); por lo anterior, el análisis y valoración colectiva complementarían esta primera etapa de la investigación y el posible diseño de la siguiente.

14.- Finalmente, es necesario destacar los avances cuantitativos y cualitativos de la CSP, porque en cinco años ha logrado estructurar y desarrollar toda una serie de estrategias, afectar a una cantidad considerable de centros educativos, educadoras/es y sobre todo, construir una imagen significativa en el contexto educativo nacional.

8. BIBLIOGRAFÍA

1. Alvarez Castillo, José Luis, y Nieto Bedoya, Margarita: *El conocimiento social del profesorado y los materiales curriculares*. 1.ed. Salamanca: Amarú, 1993.
2. Alvares Martín, Francisco: *Talleres metodológicos y asignaturas*, (una experiencia en perfeccionamiento docente). Santiago: CODE, 1990.
3. Cela Bermejo, D.: *Formación de profesorado*.
4. Díez Castrejón, Jaime: *Educación Permanente. Principios y Experiencias*. México: Fondo de Cultura Económica, 1974.
5. Elliot, J.: *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata, 1991.
6. Ezcurra, Ana María: *Formación docente e innovación educativa*. Colección Cuadernos. Buenos Aires: Aique, 1990.
7. Fernández, Jorge Max: *La estructura del sistema de formación de maestros*, Santo Domingo, Noviembre, 1994.
8. Fiallo Billini, J. A. y Germán, A.: *La formación de maestros y maestras en la República Dominicana: Una reflexión sobre los saberes en una perspectiva histórica (1844-1992)*. Investigación por contrato del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 1994.
9. Follari, Roberto A. *Práctica educativa y rol docente*. Colección Cuadernos . Buenos Aires: Aique, 1992.
10. Gelpi, Ettore. *La educación permanente. Problemas laborales y perspectivas educativas*. Buenos Aires: Humanistas, 1991.
11. Jara H., Oscar. *Para sistematizar experiencias. Una perspectiva: Una propuesta teórica y práctica*. Centro de Estudios y Publicaciones, Alforja, San José, 1994.
12. Loston, Daniel P. *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata, 1993.
13. M.C.M. S. Y AS. *La formación del profesorado*. En Cuadernos de Pedagogía No. 242, Dic. 1995 p.44

14. Miguel Díaz, Mario. *Evaluación y desarrollo profesional docente*. Oviedo: Universidad de Oviedo. Depto. De Ciencias de la Educación, 1993. 198 p.
15. Montes de Oca, Villalona Mireya: *Estudio base para un Plan de Capacitación*. Central de Servicios Pedagógicos, Santo Domingo, Marzo 1995.
16. Osorio Vargas, Jorge: *Ciudadanía y Posibilidades de una Educación del Sentido de lo Común*. Revista La Piragua 1995. P. 35-45
17. Pérez Gómez, Ángel. *La formación del profesor y la reforma educativa*. Cuadernos de Pedagogía No. 181. Mayo 1990.
18. Pierre, B., y Lietard, B. *La educación permanente*. Barcelona:Oikostau, 1979.
19. Polanco, F. et. al...: *Propuesta dirigida al establecimiento de un nuevo sistema de formación de maestros para el nivel básico: Informe presentado a la Secretaria de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos*, Lic. Jacqueline Malagon. Santo Domingo, 1993
20. Schon, Donald A.: *La formación de profesionales reflexivos*. Temas de Educación. Paidós.
21. SEEBAC. Plan Decenal de Educación. *Diagnóstico en torno a la situación del magisterio nacional*. Santo Domingo, Mayo, 1991.
22. SEEBAC, *Plan de entrenamiento y capacitación masiva para 24,873 maestros primarios en servicio*. Santo Domingo, 1977. 50p.
23. SEEBAC-. *Plan Decenal de Educación en Acción: Fundamentos del Curriculum*. Tomo I. Fund. Teórico-met.. 1ra. Edición. Santo Domingo, 1994.
24. UNESCO:¿*Qué formación para los maestros?* Unesco, París; 1994