

DO  
ANIVERSARIO

Revista Digital de suscripción gratuita del Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE)

Periodicidad Semestral

Edición

Agosto 2016, Vol. 3, No. 2

Dirección Ejecutiva

Julio Leonardo Valeirón Ureña

Consejo Editorial

Dinorah de Lima Jiménez

Julián Álvarez Acosta

Luis Camilo Matos De León

Corrección de estilos

Ramón Fari Rosario

Luis Emilio Segura

Coordinación General

Dilcia Armesto Núñez

Traducción

Ruth Pion

Diseño y Diagramación

Natasha Mercedes Arias

ISSN: 2409-1553

IDEICE

Ave. César Nicolás Penson No. 30, Gazcue

Santo Domingo, D.N.

Teléfono: +1 (809) 732-7152

[www.ideice.gob.do](http://www.ideice.gob.do)

Santo Domingo, Rep. Dom.



Esta obra está bajo una licencia de Licencia Creative Commons Atribución-No-Comercial-SinDerivar 4.0 Internacional.



## PRESENTACIÓN

El Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación Educativa (IDEICE), a través de la investigación, aborda la realidad educativa con el fin de conocerla más profundamente y establecer las relaciones entre los diferentes elementos del sistema nacional, y con ello orientar de manera más efectiva, a la toma de decisiones.

En este sentido, y como producto de las investigaciones realizadas en el Instituto, REVIE aporta en esta edición cuatro contribuciones, iniciando con Brito Bigot y colaboradores en el artículo titulado *Índice de vulnerabilidad escolar en República Dominicana: Características y Localización Geográfica*, en el que nos presentan integrando la base datos del Sistema de Gestión de Centros y Pruebas Nacionales, un algoritmo que establece una puntuación (score) sobre el índice de vulnerabilidad educativa y analiza las características del sistema educativo por regionales y distritos, permitiendo disponer de información focalizada para el logro de una mayor equidad.

El artículo de Van der Linder, nos ofrece la posibilidad de considerar la influencia positiva del liderazgo transformacional, ejercido por parte de los

directores sobre el cuerpo docente de los centros educativos públicos y privados del distrito escolar 04-02, San Cristóbal, República Dominicana y si este incide en los resultados obtenidos en las pruebas nacionales de los alumnos de cuarto y octavo de media.

Morales Romero, evalúa el impacto de la supervisión escolar del MINERD en la gestión administrativa escolar para el logro de los aprendizajes, utilizando variables instrumentales que contabilizan los factores exógenos del Sistema de Acompañamiento y Supervisión (SAS).

Finalizamos, esta edición, con el estudio de Matos De León sobre la importancia que tiene la concepción de formación permanente, su relación con el desempeño profesional pedagógico, así como su perfeccionamiento para la formación de los valores morales universales.

Una vez más el IDEICE, a través de REVIE, coloca a la disposición otra edición, y esta manera continuamos reafirmando el compromiso con la investigación de calidad, aportando evidencias, información y conocimientos pertinentes a toda la comunidad educativa nacional e internacional.

Julio Leonardo Valeirón Ureña

**Director Ejecutivo**

# CONTENIDO

4

## ÍNDICE DE VULNERABILIDAD ESCOLAR EN REPÚBLICA DOMINICANA: CARACTERÍSTICAS Y LOCALIZACIÓN GEOGRÁFICA

*Osmel Brito Bigot, Daniel Morales Romero, Paola Polanco*

14

## RELACIÓN ENTRE EL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL EJERCIDO POR LOS DIRECTORES Y LOS RESULTADOS OBTENIDOS POR LOS ALUMNOS DE OCTAVO Y CUARTO DE MEDIA EN LAS PRUEBAS NACIONALES: CASO ESCUELAS PÚBLICAS Y PRIVADAS DEL DISTRITO ESCOLAR 04-02, SAN CRISTÓBAL, REPÚBLICA DOMINICANA. (AÑO ESCOLAR 2014-2015)

*Guillermo van der Linde*

34

## EVALUACIÓN DE IMPACTO DE LA SUPERVISIÓN ESCOLAR DEL MINERD DE LA GESTIÓN ADMINISTRATIVA ESCOLAR EN EL LOGRO DE LOS APRENDIZAJES: UNA APROXIMACIÓN CON EL USO DEL SISTEMA DE ACOMPAÑAMIENTO Y SUPERVISIÓN (SAS) Y LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA DE EDUCACIÓN MEDIA (2013)

*Daniel Morales Romero*

46

## PERFECCIONAMIENTO DEL DESEMPEÑO PROFESIONAL PEDAGÓGICO EN LA FORMACIÓN DE VALORES MORALES UNIVERSALES EN LA ESCUELA DOMINICANA

*Luis Camilo Matos de León*



## **LUIS CAMILO MATOS DE LEÓN**

***[luis.matos@minerd.gob.do](mailto:luis.matos@minerd.gob.do)***

*Encargado de Divulgación Científica IDEICE.*

# PERFECCIONAMIENTO DEL DESEMPEÑO PROFESIONAL PEDAGÓGICO EN LA FORMACIÓN DE VALORES MORALES UNIVERSALES EN LA ESCUELA DOMINICANA

## RESUMEN

En esta investigación, como punto de partida, se hace una breve reseña histórica de la formación permanente. Se definen los conceptos de: profesionalización, profesionalización docente, profesionalidad, profesionalidad docente, desempeño profesional, al igual que, desempeño profesional pedagógico y su perfeccionamiento en la formación de valores morales universales.

También, se define la Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky. Luego, se hace una operativización en la formación de los valores morales universales., Además, se plantea la necesidad de hablar de una Zona de Desarrollo Próximo Colectiva, la cual concuerda con la propuesta de crear zonas de construcción del conocimiento. De igual forma, se aborda la importancia de los recursos culturales en la educación; la escuela estructurada como comunidad de aprendizajes y los principios del reflejo activo (concepción psicológica del enfoque histórico-cultural).

## PALABRAS CLAVE

Formación profesional de maestro; Capacitación docente; Educación--aspectos morales y éticos; Valores (filosofía).

## ABSTRACT

As a starting point in this study, we present a brief historical review of the permanent education. The study defines the terms: professionalization, educator's professionalization, professionalism, educator's professionalism, professional performance, as well as, pedagogical professional performance and its perfecting in the formation of universal moral values in the Dominican school.

In this study we also define Vygotsky's Zone of Proximal Development (ZPD). Furthermore, we make an operationalization of the formation of universal moral values. In addition to this we pose the need to open a dialog about a collective zone of proximal development, which coincides with the proposal of creating zones for knowledge construction. In the same way, we approach the importance of cultural resources in education; the school structure as a community of learning and the principles of active reflex (psychological conception of the historical-cultural approach).

## KEYWORDS

Educator's professional formation; Educational training; Education; Moral and ethical aspects; Values (philosophy).



## INTRODUCCIÓN

Para precisar la formación continua en nuestro país se parte de una breve reseña histórica. Se toman como referentes, las últimas décadas del siglo XX y la primera del XXI, por ser éstas, donde se inicia el proceso de institucionalización de la profesionalización y la formación permanente de la maestra y del maestro en el sistema educativo dominicano.

Ahora bien, para una mejor comprensión y relación de la formación continua resulta necesario definir los conceptos de: profesionalización, profesionalización docente, profesionalidad, profesionalidad docente y desempeño profesional, para luego precisar el desempeño profesional pedagógico y su perfeccionamiento.

También, se puntualiza la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). La misma, nos permite comprender los procesos formativos de las y los docentes desde las potencialidades de su desempeño profesional. Por consiguiente, a partir de dicha definición, Moll (1990) plantea cuatro momentos básicos a saber de la ZDP para su operativización en cuanto a la formación de los valores morales universales,

Por otro lado, La Casa y Reina entre otros (1997), plantean la necesidad de comenzar a hablar de una Zona de Desarrollo Próximo Colectiva. Es decir, comunidades de aprendizajes. Estos, señalan varias ventajas respecto a las interpretaciones de la concepción anterior que rayan en lo individualista y con sesgos adultos céntricos.

De igual forma, Newman, Griffin y Cole (1991) hablan de la necesidad de crear zonas de construcción del conocimiento en las/os alumnas/os. Según estos autores, es atinado recapitular, que toda situación de enseñanza está basada en la creación de zonas de construcción, las cuales deben interpretarse como un espacio dinámico de negociación, significado y comprensión entre las/os participantes. Por lo que se puede afirmar, que estos planteamientos de Vygotsky y sus seguidores ayudan a comprender los procesos formativos de las/os maestras/os y al mismo tiempo contribuyen al perfeccionamiento de su desempeño profesional pedagógico en la formación de los valores morales universales

## FORMACIÓN PERMANENTE Y SU PERFECCIONAMIENTO EN LA FORMACIÓN DE VALORES MORALES UNIVERSALES

En la investigación, se evidencia tanto la importancia que tiene la concepción de formación permanente, su relación con el desempeño profesional pedagógico, así como su perfeccionamiento para la formación de los valores morales universales. Para evidenciar dicha importancia se toma, como punto de partida, las últimas décadas del siglo XX y la primera del XXI, por ser éstas, donde se inicia el proceso de institucionalización de la profesionalización y la formación permanente de la maestra/o en el sistema educativo dominicano. Básicamente este proceso tiene su génesis en los postulados de Dave (1979), Escudero (1981), Zeichner (1983), Sacristán (1988), Villar (1990), García-Valcárcel (1992), Fernández (1996), Imbernón (1997), Añorga (1999), Pozo- Monereo (2000), Rué (2001), Ferrer (2002), Moreno (2003), Vela (2007), Parra (2008), Santisteban (2011), Tejada (2011), Falus y Globberg (2011). Dichos autores a través de sus aportes contribuyeron al desarrollo de la formación docente en nuestro país.

Durante la década de los '70s, la necesidad de la formación permanente de las/os docentes se planteó como una condición fundamental para evitar la obsolescencia del sistema educativo. En este intervalo bajo la resolución 890'70 se estableció el programa de capacitación docente en servicios. "Este plan fue el resultado de un convenio entre el gobierno dominicano representado por la SEEBAC y la UNESCO y UNICEF respectivamente" (Fiallo, 1999: 82). De igual manera, en dicho programa se propusieron los siguientes objetivos:

- a. Mejorar el sentido cualitativo y cuantitativo de la educación escolar en la infancia dominicana.
- b. Mejorar la calidad de la educación de los maestros del país.
- c. Aumentar el número de maestros graduados que laboran en las escuelas primarias
- d. Mejorar los servicios de supervisión reconociendo el valor multiplicador de los supervisores en el mejoramiento cualitativo de la educación, y
- e. Ofrecer oportunidad de completar la educación primaria al mayor número de niños del país (1999: 82-83).

A esta necesidad se les suman otros aspectos de la vida social que contribuyeron a implementar dicha formación. Esos aspectos de influencia fueron los cambios vertiginosos a nivel tecnológicos y económicos, que llevaron a la transformación del estilo de vida familiar, así como también, aceleraron los medios de producción y de comunicación y afloraron nuevas necesidades en las/os alumnas/os. Por consiguiente, estos cambios experimentados en la sociedad del momento, ameritaban de manera permanente una adecuación y mejoramiento de la formación docente, cuyo propósito respondiera a las exigencias de los nuevos tiempos (1999: 82).

Es así que iniciado el proceso, en su etapa inicial, la formación permanente de las/os maestras/os era realizada por un/a experto/a que suministraba información a las/os profesoras/es, quienes se reunían por intereses diversos. En esta etapa predominaba el “cursillo” de capacitación temática (González, 2004: 49). De igual modo, la transmisión de la formación permanente se realizaba en concordancia con los modelos pedagógicos vigentes, intentando que el comportamiento del profesorado se modificase con aspectos normativos por repetición verbal. Por lo que se evidencia en esta época la educación bancaria, las maestras/os “serán formados para que se formen en una pedagogía bancaria” (Fiallo, 1999: 82).

Cabe destacar, que en la educación dominicana se empezaron a modificar los aspectos estructurales de la formación permanente, como los centros de maestras/os, la aplicación de técnicas grupales, y micro enseñanza. Pero no existía un análisis global sobre la formación permanente en el marco del sistema educativo (González, 2004: 53-54).

En la década de los '80s, se inicia un cambio en los planteamientos de la formación permanente, debido a que las actitudes y los conocimientos de las/os maestras/os eran ineficaces y, por otra parte, a causa de las nuevas aportaciones de las diversas disciplinas del saber, sobre todo de la psicología educativa (Fiallo, 1999: 94-95). En esta década:

*“La formación del maestro ha constituido un foco de atención primordial dentro de las cuestiones didácticas. Inicialmente se intentó imprimir este cambio en programas de formación del profesorado basados en la competencia docente. Consistían en determinados tipos de estrategias tendentes a realizar el cambio con procedimientos sistemáticos que permitiesen hacer frente a la complejidad educativa con garantía de éxito. Es decir, realizar algo más que una pedagogía experimental con aplicación de instrumentos cuantitativos”* (Imbernón, 1997: 24).

En este período, se supera la radical división de la formación inicial y la permanente; se empiezan a tratar unidas en diversos momentos. Es decir, se analiza la formación de la/o maestra/o desde un punto de vista global (Imbernón, 2004b: 78).

Es evidente que la formación permanente de la/o maestra/o se desarrolla teniendo en cuenta los intereses y necesidades de los distintos colectivos que intervienen en cada zona concreta; Estos intereses y necesidades vienen determinados por la especificidad del trabajo docente, por la edad y experiencia de las/os maestras/os y, además, por la lógica interacción que se establece entre ellas/os, la cual supone la modificación de los esquemas conceptuales del proceso enseñanza-aprendizaje que posee cada profesor/a (Fiallo, 1999: 83-84).

Por consiguiente se rechaza la formación permanente individual, en la que la/el docente recibe una formación al margen de su contexto específico y se privilegia la formación permanente en representación de la institución, en la que la/el maestra/o se suscribe, en un grupo de pertenencia que actúa en una práctica educativa determinada. En esta tendencia se señala el estudio de la eficacia de la enseñanza como un modelo centrado en un conjunto organizado e institucionalizado de asignación de recursos para el aprendizaje y otro centrado en el análisis del funcionamiento interno de la enseñanza como conjunto de actividades realizadas en el marco de la enseñanza como institución, lo cual significa una formación permanente diversificada, útil para ser impartida a diversos colectivos y situaciones (Imbernón, 2004b: 88-89).

De este modo, se pasa de un modelo “aplicacionista-transmisivo” a un modelo regulativo – reflexivo, como expresa Imbernón (1997: 24):

*Estructuralmente, significa que hay que pasar de un modelo aplicacionista-transmisivo que ofrece al enseñante pautas y consignas normativizadas para mejorar su enseñanza (ya sea a través de pautas conductuales, de la modificación de actitudes o de teorías implícitas...) a un modelo regulativo-reflexivo que, a partir de las necesidades de los enseñantes y de sus propios problemas profesionales, realice un proceso de recepción – experimentación - interiorización de nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje.*

En la década de los '90s, se comienza a desarrollar el nuevo concepto de currículum, basado en la investigación-acción (Imbernón, 2004a: 28). Es una época fértil para la formación permanente de las maestras/os. Se comienza a crear los Centros de Maestras/os y aparecen nuevas modalidades, como la formación en centros o los seminarios permanentes y la figura del/a asesor/a. También es característico el modelo de formación basado en el entrenamiento mediante los planes de formación institucional (2004a: 23).

En este período se inicia una nueva manera de enfocar, analizar y practicar la formación permanente del profesorado. Se produce una mezcla entre los modelos: de entrenamiento, de desarrollo, de mejora de la enseñanza y de indagación, con una fuerte incorporación del concepto paraguas de profesor/a investigador/a y la investigación-acción (2004a: 27).

Para la década del 2000, empieza a surgir una gran crisis de la profesión de enseñar. Planteándose la necesidad de establecer nuevos modelos relacionales y participativos en la práctica de la formación, no limitando la misma, únicamente al dominio de las disciplinas científicas o académicas (2004b: 80). En esta etapa queda matizada la diferencia entre la formación inicial y la formación permanente, así lo evidencia Parra (2002: 112), cuando expresa:

*No se trata con la misma fuerza y nivel de profundidad la etapa de la formación inicial, que es estratégica. Durante este período de la formación, no se satisfacen todas las necesidades de enseñanza-aprendizaje profesional. Sin embargo, marca pautas decisivas para formar una actitud ante la profesión y desarrollar las bases del futuro desempeño, que podrá perdurar en el quehacer profesional del maestro permitiéndole una identificación con ésta que favorezca un desempeño competente para enfrentarla.*

En lo que respecta a la Ley General de Educación de la República Dominicana, en sus artículos 127 y 131, concernientes a la formación y capacitación, “establecen, respectivamente, la valoración de la formación profesional y cultural como medio de promoción social, a fin de que el docente se convenza de la eficacia permanente de su trabajo, y la gratuidad del sistema de formación y capacitación permanente ofrecido desde el Ministerio de Educación” (Ministerio de Educación, 2013: 12). Del mismo modo, la Ley en el artículo 129 evidencia la creación del Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM) como órgano descentralizado, al que se le atribuye la función de:

*Coordinar la oferta de formación, capacitación, actualización y perfeccionamiento del personal de educación en el ámbito nacional.*

*Para el cumplimiento de sus finalidades y funciones coordinará con todas las instituciones de educación superior y otras de carácter científico o cultural, sean estas nacionales o internacionales (2013: 12).*

Es así, que se concretiza en el Consejo Nacional de Educación la Ordenanza 5-2004, el Reglamento del instituto (INAFOCAM) expresando entre sus fines:

*Contribuir al desarrollo de carreras y programas integrales de valorización y profesionalización de docentes, técnicos y administradores de la educación, que combinen una adecuada formación inicial y continua, sustentada en innovaciones pedagógicas y de gestión, y vinculados a su actualización, superación y desempeño profesional (art. 7d).*



De igual manera, se manifiesta en dicha ordenanza, en su artículo 10, que el instituto tiene como misión:

*Garantizar la formación del personal docente que el sistema educativo dominicano necesita, en cantidad y calidad adecuadas, mediante la gerencia de un sistema que posibilite la educación que la sociedad demanda para desarrollarse de manera integral desde una perspectiva ética, democrática, humanística, crítica y de equidad.*

Así mismo, en el artículo 4c de esta ordenanza, se definió la formación permanente como:

*El conjunto de iniciativas y ofertas diversas de formación, para los docentes en servicio, orientadas a proporcionar destrezas y habilidades concretas con el propósito de fortalecer y mejorar sus prácticas pedagógicas al desarrollar mayores competencias profesionales en los docentes, y se promueve en relación con las demandas y necesidades específicas del sector educativo y del contexto nacional. Las ofertas de capacitación contemplan, entre otras iniciativas: cursos, talleres, diplomados, pasantías, intercambio de experiencias, apoyo a los procesos de capacitación intra-centro, creación de equipos docentes y otros.*

Es así como en el Seminario Internacional Sistema de Formación Permanente, González (2004: 47) precisa que:

*La formación permanente o mejoramiento del maestro debe contribuir a formar un liderazgo en el centro educativo y en el aula, en el ámbito escolar y en la comunidad. Un liderazgo que contribuya a formar sujetos capaces de ejercer una ciudadanía crítica y corresponsable socialmente, ayudaría también a recuperar la credibilidad de la escuela y de la función misma de los docentes en el ámbito socioeducativo y su responsabilidad en la formación de valores.*

Otros acontecimientos significativos fueron el modelo de gestión de calidad para los centros educativos, que el Ministerio de Educación promovió en el 2006. Este modelo es “una guía que orienta los procesos de gestión institucional y pedagógica para propiciar la mejora continua de la calidad educativa e inducir

logros de aprendizaje en todas las niñas y niños” (Secretaría de Estado de Educación, 2006: 95). También, para el 2009 en los 20 Institutos de Educación Superior (IES) se formaron las comisiones curriculares para hacer recomendaciones en torno a la política educativa del país, En las mismas se incluyen la formación permanente docente.

En consecuencia, en la primera década del siglo XXI, se obtuvieron logros muy significativos en la formación permanente de la/el docente. Sin embargo, pese a esos logros, el Segundo Informe del Progreso Educativo de República Dominicana, elaborado por PREAL y EDUCA, manifestó preocupaciones en la carrera docente:

*El aumento de los docentes titulados no se ha traducido en una mejora en los resultados educativos de los alumnos. Se han dado avances en lo referente a la creación de sistemas de evaluación de los maestros, aunque aún no se utilizan para la aplicación de los incentivos ni para mejorar el proceso de enseñanza. La participación de los docentes en la reforma educativa ha sido limitada (PREAL, 2010: 7).*

A partir de esta realidad, en el marco de la formación permanente de la/el docente se definen diferentes planes de acción y acompañamiento. Por ejemplo, la Estrategia Nacional de Desarrollo hasta el 2030 (Ley 1-12), en su línea de acción 2.1.1.4 establece “fortalecer la formación, profesionalización y capacitación en el servicio de los docentes y los formadores de docentes de la educación pública, con miras a dotarlos de las destrezas y habilidades para impartir una formación de calidad” (Ministerio de Educación, 2013: 13).

Por otro lado, al Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM), se le otorgan algunos compromisos con respecto a la formación permanente del/la docente:

*Más recientemente, la Iniciativa Dominicana para una Educación de Calidad (IDEC), como parte de los compromisos asumidos en la mesa 2 (Desarrollo de la carrera docente), dentro de la prioridad 2.3, contempla que INAFOCAM diseñe y valide un nuevo modelo de formación continua ligado al desarrollo profesional*

(acción 2.3.2). Este debe incluir un componente de acompañamiento para los programas ofertados, conforme a un plan estratégico (2013: 14).

También, con miras de potencializar la formación permanente del docente, se presentan algunas estrategias a considerar:

*Cursos presenciales, semi-presenciales o en línea, individuales o con proyecto colectivo (diplomados, talleres...). Pasantías nacionales e internacionales con el fin de intercambiar experiencias significativas en áreas y disciplinas que tengan que ver con el desarrollo del ser humano (individuales o con proyectos colectivos). Estrategias centradas en la escuela: Apoya el progreso de todo el colectivo docente del centro y sus necesidades formativas, a partir de sus saberes y prácticas entorpecidas. Implica compromisos colectivos al interior de la escuela. Socialización de experiencias pedagógicas exitosas en pasantías, talleres, diplomados y cursos con soportes estandarizados para su replicación. Creación de comunidades educativas para dar respuestas a la propia práctica pedagógica y sus necesidades formativas. Redes de docentes, a partir de protocolos para identificar los maestros excelentes, y que éstos apoyen a otros con su experiencia (2013: 22).*

En la actualidad, el Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM), oferta a las/os maestras/os dominicanas/os diferentes medios de actualización docente, como: talleres, conferencias, diplomados, cursos, seminarios, pasantías, becas para estudios de grados y especialidades en universidades locales y extranjeras. En correspondencia a estos esfuerzos, dicho instituto, formula la visión de formación permanente para el 2016:

*Centros educativos de los niveles básico y medio del sistema educativo dominicano, participando con todo su personal docente en procesos integrales y sistemáticos de formación continua, evaluables y certificables, con apoyo de sus distritos y de instituciones formadoras identificadas en cinco ejes regionales (2013: 52).*

Es evidente, que “hablar de formación continua del maestro es referirse a un concepto polisémico, incremental y, sobre todo, necesario y útil. Tal es la importancia y estatus que ha alcanzado un tema clave en la mejora y reforma de la educación” (Albornoz, 2006: 15). Por lo tanto, “la formación continua implica una acción con y sobre el sujeto, con el propósito de lograr transformaciones en su vida personal y profesional, que influyan en la forma de saber hacer, saber obrar y saber pensar” (Ministerio de Educación, 2013: 20).

En ese sentido, para que la mejora de la educación sea eficaz, es fundamental que las/os docentes desaprendan muchas prácticas obsoletas y que a su vez se incorporen de manera permanente y continua su capacitación. Es decir, en todo momento del desempeño de su práctica educativa. Esto es lo que, Parellada (2002), Imbernón (2001) y Oliver (2010) confieren en la contemporaneidad, el nuevo paradigma de la educación permanente de las/os docentes.

Por su parte, Parellada (2002: 70), propone desde una perspectiva global la formación continua abarcando tres ámbitos complementarios e indisolubles: la formación personal, la formación pedagógica y la formación teórica. Eminentemente, el individuo es un ser global e integral. En tal sentido, se requiere que los recursos, técnicas, estrategias entre otros, se aborden en esta misma perspectiva, no fragmentarias ni reduccionistas. Por otro lado, la enseñanza se ha convertido en un trabajo profesional colaborativo. Al respecto Imbernón (2001: 63) expresa:

*“El desarrollo de procesos autónomos en el trabajo docente se ha de entender como una autonomía compartida y no como una suma de individualidades. Se deben compartir procesos. Se ha de asumir un nuevo concepto profesional que incluya la indeterminación técnica. Se ha de dar importancia al desarrollo actitudinal y emocional en el colectivo. Se debe fomentar la autoestima colectiva delante de los problemas que aparecen en la enseñanza. Hay que crear nuevas estructuras organizativas que posibiliten una mejor enseñanza”.*

También, el mismo autor, destaca la formación continua desde una perspectiva comunitaria:

*“La actual situación educativa, social y económica nos demuestra que sin la ayuda de la comunidad es difícil abordar aspectos educativos esenciales para los ciudadanos del futuro: democracia, interculturalidad, sostenibilidad, paridad... Desde este punto de vista, la comunidad, en un sentido que va más allá de la familia, ha de entrar en las instituciones que intervienen en la escolarización democrática” (2001: 64).*

En la misma línea (2007: 99) expresa que la profesionalidad docente debe estar interrelacionada con las necesidades educativas y formativas de la sociedad. Con relación a esta interrelación, él plantea que:

*“Conviene reflexionar sobre la conveniencia de construir procesos de desarrollo profesional de forma coordinada y/o paralela con los procesos de desarrollo personal de los otros agentes sociales que también intervienen en la educación de los niños y jóvenes, tanto en el marco familiar como en ámbitos educativos formales (comunidades de aprendizaje...) y en los no formales (centros de tiempo libre, esculismo...)” (Imbernón, 2007: 99)*

El referido autor, integra en la formación continua de la/el docente el contexto como un elemento significativo:

*“Actualmente el contexto adquiere cada vez más importancia, la capacidad de adecuarse a él metodológicamente, la visión de la enseñanza no tanto técnica, como la transmisión de un conocimiento acabado y formal, sino más bien como un conocimiento en construcción y no inmutable, que analiza la educación como un compromiso político preñado de valores éticos y morales (y por tanto, con la dificultad de desarrollar una formación desde un proceso clínico) y el desarrollo de la persona y la colaboración entre ellas como un factor importante en el conocimiento profesional. Esto nos lleva a valorar la gran importancia que tiene para la docencia el aprendizaje de la relación, la convivencia, la cultura del contexto y el desarrollo de la capacidad de interacción de cada persona con el resto del grupo, con sus iguales y con la comunidad que enmarca la educación” (2010: 7).*

De igual manera, para que la mejora de la práctica educativa sea factible es vital precisar la simultaneidad de la formación inicial y permanente en el proceso de crecimiento y desarrollo profesional de la/el docente. Pues, como resaltara Oliver (2010: 64-65):

*“Actualmente, ya no hay una etapa determinada en la cual el profesorado se forma y otra en la cual ejerce la práctica educativa. Por lo tanto, la formación ha de ser un elemento íntimamente ligado a la profesión si es que el profesorado quiere ser el protagonista de su desarrollo profesional. Este protagonismo, de hecho, es imprescindible si lo que queremos es protagonizar innovaciones y mejoras en la práctica educativa”.*

Es decir, la/el docente como protagonista del proceso educativo debe integrar y coordinar la formación inicial y la continua bajo un mismo proceso de perfeccionamiento profesional pedagógico.

En consonancia a la factibilidad de la mejora de la práctica educativa, el Ministerio de Educación confiere a la formación permanente del docente una dualidad, es decir, entiende que:

*“La formación continua implica, por tanto, dos visiones pendientes de encontrarse. La primera concibe esta como un perfeccionamiento, derivado de una serie de acciones tendentes a remediar aspectos deficitarios de la formación inicial, y la segunda supone que la formación profesional es un proceso continuo a lo largo de la vida de un docente, que aprende en situación y en colaboración con otros. Esta dualidad se desarrolla en una sociedad cada vez más compleja, que exige innovar hacia sistemas eficaces en la preparación de generaciones que deben enfrentar la incertidumbre y la complejidad” (2013:13).*

Otro aspecto importante a considerar en la formación permanente del docente, es que la experiencia por sí sola no es suficiente ni es garantía de mejora continua en el perfeccionamiento profesional docente. Más bien, para su factibilidad se ha de someter al análisis, la reflexión, la crítica interna y externa, entre otros. Dicho sometimiento permitirá una comprensión más significativa de la práctica educativa a nivel individual

y colectivo, mejorando «el núcleo de la práctica educativa» (Elmore, 1996: 20). En cuya práctica además, se replantean los programas que orientan la formación docente. En este sentido, Oliver (2010: 64-65), señala:

*Si el punto de partida es la práctica educativa, necesariamente nos tendremos que replantear la formulación de los contenidos formativos. Desde esta perspectiva, los programas se han de orientar hacia la formación de docentes capaces de dar respuestas pertinentes a las situaciones ambiguas, inestables y complejas que caracterizan la educación.*

Con lo expresado anteriormente, coincide Imbernón (1997: 13), cuando afirma que “la formación permanente del profesorado de cualquier nivel educativo supondrá entonces la actualización científica, psicopedagógica y cultural, complementaria y, a la vez, profundizadora de la formación inicial, con la finalidad de perfeccionar su actividad profesional”, concepción ésta, que se sustenta en esta investigación.

Ahora bien, para una mejor comprensión y relación del análisis anterior, resulta necesario definir los conceptos de: profesionalización, profesionalización docente, profesionalidad, profesionalidad docente y desempeño profesional, para luego precisar el desempeño profesional pedagógico y su perfeccionamiento.

En el 1995 el Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe define la profesionalización “como un proceso inevitable en el contexto latinoamericano a partir de transformar el rol de todos los profesionales de la educación” (UNESCO, 1995: 7). De igual modo, la define como:

*“El desarrollo sistemático de la educación fundamentado en la acción y el conocimiento especializado, de manera que las decisiones en cuanto a lo que se aprende, a cómo se enseña y las formas organizativas que para ello ocurra, se toma de acuerdo con: los avances de los conocimientos científico-técnicos, los marcos de responsabilidades pre-establecidas, los criterios éticos que rigen la profesión, los diversos contextos y características culturales” (1995: 8).*

En otro orden, Pérez (2000: 48) definió la profesionalización docente como:

*“Un proceso pedagógico profesional permanente que tiene su génesis en la formación inicial del individuo en una profesión, que lleva implícito un cambio continuo obligatorio a todos los niveles, con un patrón esencialmente determinado por el dominio de la base de conocimientos, propio de la disciplina específica de la profesión que ejerce, que tiene un factor humano que debe reaccionar de forma correcta en su enfrentamiento con la comunidad y avanzar para ser capaz de hacer un ajuste conveniente con las innovaciones de variables intercambiables que inferen en un entorno social dominante y dirigente del hombre”.*

Así mismo, Moreno (2003: 9), plantea “la necesidad de los profesores de insertarse en un proceso continuo de profesionalización pedagógica” De igual forma, Valiente (1997: 25), expresa:

*“La profesionalidad debe entenderse como el conjunto de competencias que con una organización y funcionamiento sistémico hacen posible la conjugación armónica entre el “Saber”, “Saber hacer” y “Saber ser” en el sujeto, manifestado en la ejecución de sus tareas con gran atención, cuidado, exactitud, rapidez y un alto grado de motivación, que se fundamenta en el empleo de los principios, métodos, formas, tecnologías y medio que corresponden en cada caso, sobre la base de una elevada preparación incluyendo la experiencia y que puede ser evaluada a través del desempeño profesional, y en sus resultados”.*

Ahora bien, como resaltara Chacón (2002: 102), algunas/os expertas/os en la temática, como el nicaragüense Turnenrman y el cubano Núñez, coinciden en señalar la existencia de dos tendencias predominantes. 1ª. La concepción tecnocrática que se orienta hacia la formación de los profesionales, centrada en las competencias para el éxito, sin tener en cuenta los valores humanos, cimentada en una concepción economicista de la educación, pragmática y positivista. 2ª. La concepción humanista, ética y axiológica orientada hacia la formación de profesionales que tiene en



cuenta la formación de las competencias en el contexto de una cultura ambientalista, de desarrollo sostenible y en la que se aboga por la educación en valores.

Por otro lado, sobre la profesionalidad docente, Gimeno (1988: 220), afirma que la misma “está integrada por dos componentes básicos: la formación básica, que es la que lo capacita para transmitir o aprender contenidos curriculares y la formación pedagógica que es la que lo profesionaliza como docente, actuando ambos aspectos como una unidad”. De igual forma, Fernández (1996: 162), “le concede de manera implícita un valor a la formación didáctica del maestro en su profesionalización al plantear que implica utilizar la ciencia pedagógica como recurso fundamental para interpretar, comprender y dirigir el proceso de enseñanza aprendizaje”. Sin restar importancia a la formación didáctica en el proceso de profesionalización de la/el maestra/o es fundamental valorar las experiencias docentes y dar seguimiento a la capacitación profesional.

Entonces, “la profesionalización del docente se concibe dentro del concepto de aprendizaje permanente. Es decir, los aprendizajes, los saberes y competencias docentes son el resultado, no solo de su formación profesional, sino de aprendizajes realizados a lo largo y ancho de la vida, dentro y fuera de la escuela y en el ejercicio mismo de la docencia” (Ministerio de Educación, 2013: 13).

En cuanto a la profesionalidad pedagógica, Chacón (2002: 103), construye una concepción pedagógica integradora, que incluye los componentes ético, axiológico y humanista, para la comprensión de la profesionalidad pedagógica, la cual se entiende como:

*“La síntesis entre los valores y cualidades morales que caracterizan la esencia humanista de la labor del maestro o profesor y el dominio de los contenidos de la enseñanza, de los métodos y de las habilidades profesionales que garantizan el desempeño de sus funciones, avalado por la experiencia práctica acumulada, los resultados y los logros obtenidos en su vida profesional”.*

En esta definición se distinguen tres componentes esenciales unidos entre sí:

- Ideológico, axiológico y humanista.
- Conocimientos pedagógicos y de las ciencias que enseña, las habilidades profesionales y didácticas.
- El desempeño práctico de su función educadora, la experiencia y los resultados acumulados.

Esta definición supera las concepciones pragmáticas, positivistas, tecnocráticas y economicistas sobre la profesionalidad, que absolutizan el dominio de los conocimientos científicos y técnicos, las competencias profesionales, la excelencia para el éxito competitivo, excluyendo la esfera ideológica, de los valores y cualidades morales profesionales desde una dimensión y cultura humanista (2002: 103).

Esta comprensión de la profesionalidad pedagógica, implica que la/el maestra/o debe responder permanentemente a los retos y desafíos de la época para desarrollar la educación de las nuevas generaciones. También, orienta su desempeño profesional y modos de actuación hacia el logro de los propósitos y metas de su encargo social teniendo en cuenta los valores humanos. Esto hace que en la formación de dichas/os maestras/os se requiera de una rigurosa atención en el tratamiento del componente humanista, concepto que expresa la esencia de su labor, que es la de educar a los seres humanos. En este concepto se parte de un fundamento filosófico del humanismo en el que el hombre es el valor supremo de la sociedad, como sujeto activo, crítico y transformador, consciente de su realidad y de sí mismo en condiciones de dignidad, justicia, cultura, creatividad e independencia (2002: 104).

Este componente humanista en la formación de maestras/os significa: conocimientos, habilidades profesionales, valores ideológicos inherentes a la profesión, métodos y procedimientos de trabajo, que le permitan desarrollar al estudiante modos de relacionarse y de actuación con un sentido humanista, (estima y consideración del ser humano, amor al ser humano, amor a la profesión), que oriente su actividad transformadora y educativa (2002: 103-104).

Por otro lado, respecto al desempeño profesional, Añorga (2001: 18-19), precisa que el mismo hace referencia a la capacidad de un individuo para efectuar



acciones, deberes y obligaciones propias de su cargo o funciones profesionales que exige un puesto de trabajo. Esta se expresa en el comportamiento o la conducta real del trabajador en relación con las otras tareas a cumplir durante el ejercicio de su profesión. Este término designa lo que el profesional en realidad hace y no sólo lo que sabe hacer.

Así mismo, Varona siendo visionario de los nuevos retos del profesorado, decía que para mejorar el desempeño profesional pedagógico, se requiere de maestras/os que enseñen como se aprende, como se investiga y que motiven a las/os alumnas/os a aprender, sin formulas ni recetas, fundamentados en la vida (Portuondo, 2001: 11).

De igual forma, se necesita una convergente relación entre profesionalidad pedagógica y el desempeño de la/el maestra/o que al respecto Chacón (2002: 104) precisa, la profesionalidad pedagógica, es un concepto más abarcador e integrador de las esferas o planos del trabajo pedagógico en el qué hacer de la/el maestra/o En esta definición se personalizan las condiciones más generales e indispensables que requiere el profesional para cumplir su encargo social, educar a las nuevas generaciones. En la base de este concepto se encuentra el modo de actuación y el desempeño de la profesión, lo que concreta el componente práctico de dirección instrumental y procesal, de la labor educativa de la/el maestra/o. El modo de actuación se refiere más al aspecto actitudinal, la predisposición (positiva o negativa) hacia el trabajo pedagógico que tenga la/el maestra/o. El mismo se encuentra en el centro del desempeño profesional. Este último se refiere más a los resultados del trabajo pedagógico según el modo de actuación, el desempeño hacia el cumplimiento de sus funciones en el ejercicio de la profesión, que engloba el modo de actuar y, cómo procede para lograr los objetivos de sus funciones.

El desempeño profesional pedagógico en la realización del encargo social, los objetivos y funciones de la profesión, marcan la diferencia respecto al modo de actuación, según la naturaleza de la actividad o trabajo que se trate. La necesidad de perfeccionar el desempeño profesional pedagógico en todos los niveles educativos, se justifica sobre todo por la evolución y el progreso de las ciencias, los cambios sociales y culturales,

la actualización continua de los contenidos de la enseñanza y el desarrollo profesional, personal y social del/la docente (2002: 104).

También, Imbernón (1997: 17), entiende que “el perfeccionamiento del profesorado es un proceso educativo dirigido a la revisión y la renovación de conocimientos, actitudes y habilidades previamente adquiridas, que está determinado por la necesidad de actualizar los conocimientos como consecuencia de los cambios y avances de la tecnología y las ciencias”.

Por otro lado, son varios los términos que se vienen utilizando en cuanto al perfeccionamiento del desempeño profesional pedagógico. Los más comunes son: educación permanente, formación permanente, formación continua, formación continua profesional, formación en ejercicio, formación técnico profesional, perfeccionamiento del profesorado, reciclaje y reconversión. De este modo, en esta investigación se comprende el concepto de desempeño profesional pedagógico, asociado al perfeccionamiento, actualización profesional y humana, que permite adecuarse a los cambios científicos y sociales de su entorno.

En la educación dominicana, el perfeccionamiento del desempeño profesional de las/os maestras/os en la formación de los valores morales universales está marcado por la realización de la actividad pedagógica con todos los requerimientos y fundamentos teóricos, metodológicos y prácticos que encierran los saberes de las Ciencias de la Educación y la experiencia acumulada por la/el maestra/o, en su profesionalización permanente (inicial y postgraduada), que se concretan en el modo de actuación con un conocimiento de causa y orientado hacia el fin de la educación integral de las nuevas generaciones (Secretaría de Estado de Educación, 2004: 47).

En correspondencia con el propósito de esta investigación está la comprensión de que el perfeccionamiento del desempeño profesional pedagógico la/el maestra/o para la formación de los valores morales universales debe responder a las exigencias de la época y de la realidad de su contexto social y escolar, la cual se concreta en el trabajo educativo. Atiende a demás, de forma holística e integral la personalidad de las/os

estudiantes. En esto el elemento integrador del proceso formativo son los valores, los cuales se reafirman en la formulación que hace la UNESCO con relación a la Educación del Siglo XXI, sustentada en la integración de los saberes humanos: saber, saber ser, saber convivir y saber hacer (1995: 10).

### LA ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO DE VYGOTSKY Y SU OPERATIVIZACIÓN EN LA FORMACIÓN DE VALORES MORALES UNIVERSALES

Saber de la existencia de una Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), permite comprender los procesos formativos de las/os docentes desde las potencialidades de su desempeño profesional. Así lo revela el esquema teórico-conceptual vygotskiano, en el cual se plantean nuevas problemáticas y dimensiones, pocas veces consideradas.

Cuando se habla de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP): "no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz" (Vygotsky, 1979: 133).

Es posible considerar el concepto en un doble sentido. Primero, porque aglutina tesis centrales de la teoría socio-cultural que Vygotsky asumió en varios de sus escritos anteriores y segundo, porque resume su planteamiento relativo a las relaciones entre cultura, educación y desarrollo psicológico. En estas líneas escritas por el propio Vygotsky, resaltan a la vista algunas implicaciones importantes que también hay que poner de relieve en el perfeccionamiento del desempeño profesional pedagógico.

En primer lugar, se plantea implícitamente que la mente de la persona no es de ningún modo fija o estática, sino, en cierto modo, elástica en tanto que el desarrollo cognitivo puede verse impulsado hacia distintas direcciones, dependiendo del contexto y las prácticas socioculturales en que éste se encuentre, en interacción con otros más aculturados (Smagorinsky, 1995: 191-192).

En segundo lugar, no obstante la afirmación anterior, se debe reconocer en dicha definición que la ZDP, no pertenece en sentido estricto al sujeto-aprendiz como una característica exclusivamente suya o personal, sino que es una realidad creada en construcción conjunta con la/ el otra/o u otras/os (especialmente en lo que se refiere al nivel de desarrollo potencial) dentro de dos planos: comunicativo y social (Mercer, 1996: 16-17).

Por consiguiente, a partir de dicha definición, por un lado, podría deducirse que la ZDP para su operativización en cuanto a la formación de los valores morales universales, plantea cuatro momentos básicos a saber:

1. Establece una actividad con un nivel de dificultad intermedia para el sujeto, mediante la cual manifiesta el nivel actual (ejecución personalógica), pero sobre todo el nivel de desarrollo más próximo o potencial (ejecución asistida por una o más personas competentes en dicha actividad).
2. Se establece una comparación entre los niveles de desarrollo actual y potencial, y se identifica en qué consisten las diferencias.
3. Se ofrecen diversas ayudas o apoyos para asistir la ejecución del sujeto (heterorregulación o exorregulación). Esto es, ejercer una mediación social y semiótica, especialmente dirigida a mejorar su ejecución hacia el nivel identificado de desarrollo potencial.
4. Se valora la acción personalógica independiente, tiempo después del momento de proporcionar las ayudas, para identificar el grado de autorregulación conseguido gracias a la internalización de las mismas (Moll, 1990: No. 50-51, 15).

Por otro lado, se plantea la necesidad de comenzar a hablar de una Zona de Desarrollo Próximo Colectiva. Estos, señalan varias ventajas respecto a las interpretaciones de la concepción anterior que rayan en lo individualista y con sesgos adultos céntricos. Esta concepción se estima válida en el proceso de formación de los valores morales universales. En la misma se enfatiza la noción de construcción conjunta, desarrollada no sólo por las actuaciones, discursos y arreglos didácticos dirigidos por el/la profesor/a, sino también como consecuencia de las aportaciones hechas a partir de los conocimientos previos de las/os alumnas/os

y de las construcciones emergentes, resultado de la interacción y de los diálogos suscitados entre todas/os las/os participantes en el aula de clases. Como se puede apreciar, cambia la unidad de análisis del individuo o de la díada hacia el sistema sociocultural participante: el colectivo, que participa y colabora de una u otra forma usando los instrumentos que tiene a su disposición, dentro de los cuales sobresale el lenguaje (La Casa y Reina, 1997: No. 6-7, 9-10).

Esta idea concuerda con la propuesta de crear zonas de construcción del conocimiento en las/os alumnas/os, como lo proponen Newman, Griffin y Cole (1991: 76). Es atinado recapitular según estos autores, que toda situación de enseñanza está basada en la creación de zonas de construcción, las cuales deben interpretarse como un espacio dinámico de negociación, significado y comprensión entre las/os participantes. En la que al mismo tiempo, existe cierta indeterminación y no un arreglo preestablecido de ayuda y apoyo por parte de el/la profesor/a aceptándose así que puede ocurrir una influencia mutua entre las/os profesoras/es y las/os alumnas/os durante el mismo proceso. En este sentido, podría decirse que el/la profesor/a al inicio del episodio educativo emplea para originarlo, una especie de guión o marco abierto y flexible para negociar y crear situaciones básicas de intersubjetividad. Es decir, para constituir un terreno común con el fin de lograr comprensión y entendimiento, para luego, sobre la marcha y a veces por rumbos no esperados, dadas las influencias personales tanto de el/la profesor/a como de las/os alumnas/os y del contexto intersubjetivo que construyen, así como limitarse a orientar y guiar la situación posterior de enseñanza (Hernández, 1999: vol. 21 No. 85-86, 46-47).

Como señala La Casa y Reina (1997: No. 6-7, 11-12), lo verdaderamente nuevo, lo que se va a aprender, llega a ser lo construido conjuntamente por los dilemas que se van presentando o por la necesidad del cambio sentido, y de este modo, deja de ser potestad exclusiva de lo que el/la profesor/a lleva planificado a la clase y que luego intenta apoyar. En torno a esta idea, Galbraith, van Tasell y Wells (1997: 55) han llegado a afirmar que en esta zona de construcción colectiva se relativiza el papel de el/la profesor/a en cuanto a transmisor, en tanto abre la posibilidad para aprender en colectivo

(profesor/a-alumno/a-compañero/a), donde todas/os las/os participantes colaboran, y se puede aprender incluso de otros sobre la temática en cuestión.

En tal sentido, la palabra esencial de una propuesta educativa de este tipo deja de ser la de transmisión, para dar paso a otra como la de negociación, compartición y la colaboración. Es decir, para dar espacio a una propuesta de enseñanza recíproca, diseñada con el fin de proponer a las/os alumnas/os en situación de grupos pequeños, un contexto apropiado para aprender habilidades cognitivas o contenidos curriculares (Jiménez y Ortiz, 2000: No 3, 37). Donde la enseñanza recíproca está basada en actividades dialógicas en la que se promueve un aprendizaje compartido entre el/la profesor/a guía y las/os alumnas/os, a partir de situaciones de participación guiada y cooperativa. En cuanto al/la profesor/a o las/os iguales que saben más cuando se trata del aprendizaje en contextos colaborativos, se considera que pueden aprender de quienes saben menos, o que pueden aprender ya sea al proporcionar la ayuda dispensada o gracias a las aportaciones construidas conjuntamente en el proceso interactivo-comunicativo (Rogers, 1970: 118). También cambia la idea de que la zona de desarrollo sólo concierne a los individuos hacia otra en la que se acepta que depende en gran medida de los artefactos culturales que se encuentran a su alcance y que les afectan (Vygotsky 1985: 89). En el aula, se hace referencia a los instrumentos socioculturales tales como el lenguaje, la escritura, los textos, los videos, las estrategias cognitivas, las computadoras, las historietas, los microscopios, el discurso científico, etc. El propio Moll (1997: 39) ha comentado, en esta dirección, que quizás la aportación vygotkiana más importante a la educación está en la orientación de reconocer el inapreciable valor de los recursos culturales, que facilitan las distintas prácticas sociales, en la formación y desarrollo del pensamiento (las funciones psicológicas superiores) dentro y fuera de la situación escolar.

En este tenor, autores como Newman, Griffin y Cole (1991: 76) y Moll, (1997: 39), están de acuerdo en señalar que la cognición en los escenarios y sistemas culturales, tales como la escuela y en particular el aula, no se encuentra restringida a los "límites de la cabeza" de los sujetos (profesoras/es y alumnas/os),

sino que en realidad se encuentra distribuida física y socioculturalmente con los artefactos que se utilizan y con las/os otras/os con quienes se comparten. También, Pea (1995: 100-102) señala cómo se debe entender la expresión inteligencia o cognición distribuida. Pues, según la autora, cuando se habla de este tipo de inteligencia se hace referencia a los recursos que son utilizados en el mundo, o que están presentes conjuntamente en el uso, para conformar y dirigir la posible actividad que subyace del deseo. Esta perspectiva, se podría definir como del “pensador con el entorno”, la cual tiene dos principios:

1. El entorno —recursos o artefactos físicos, simbólicos, tecnológicos, etc. — no sólo es una fuente de suministro de la información y ayuda, sino también un medio para realizar y transformar las actividades cognitivas.
2. El producto del aprendizaje, como consecuencia del vínculo persona-entorno, se distribuye socialmente con los otros y en el entorno en forma de artefactos simbólicos y físicos. En estas ideas, la construcción compartida del conocimiento y la cognición distribuida, deriva en gran medida de la emergente concepción de la ZDP colectiva, aunque también de otros conceptos vygotskianos y de otras posturas teóricas, que conducen a la propuesta de las aulas como comunidades de aprendizajes, postuladas en los últimos diez años, por varios autores, entre ellos Rogoff (1994: vol. 1 No. 4, 209).

Por lo que se entiende, que las escuelas, estructuradas como una comunidad de aprendizajes de alumnas/os contrastan con la organización tradicional adulto-céntrica. Las mismas, estructuran las actividades en las que las/os alumnas/os se involucran en la forma en que a ellas/os les interesa y les permite participar con la comprensión del propósito de la actividad. En una comunidad de aprendizajes las/os alumnas/os, no realizan partes de una actividad sin conectarlas con la actividad completa y su propósito. El discurso de formación es conversacional, más allá del formato de cuestiones-respuestas dirigido por el/la profesor/a. El rol de la/el maestra/o es de apoyo y de proveer meta, más que de controlar todas las interacciones en el aula. Las/os alumnas/os toman un papel activo al manejar sus enseñanzas. Las/os profesoras/res apoyan y

contribuyen en la dirección de las actividades; puede expresarse que existe una incesante colaboración en el diseño de actividades. Asimismo, estas actividades que se efectúan en una colectividad de alumnas/os son aquellas cuyos propósitos se hallan relacionados con las prácticas vigentes e históricas de la comunidad a la que pertenecen, tanto el/la profesor/a como las/os alumnas/os que participan activamente en todo momento y tienen responsabilidades relativas (a veces más, a veces menos) para formarse y para tomar decisiones (Hernández, 1999: vol. 21 No. 85-86, 48-49).

Es por eso que, La Casa y Reina (1997: No. 6-7, 13-14), abogan por el desarrollo de las comunidades de aprendizaje; sostienen que dicha propuesta engendra múltiples ZDP sobre la base de las interacciones y diálogos compartidos. Las mismas han resumido en los puntos siguientes las características esenciales de las comunidades de aprendizaje:

- a. Existe una atmósfera de responsabilidad individual junto al sentimiento de que algo está siendo compartido.
- b. Las/os participantes-alumnas/os aprendiendo a participar en un sistema social, lo cual significa que pueden escuchar a las/os otras/os y ser escuchadas/os.
- c. Se constituye una comunidad de discurso en la que existen discusiones constructivas; las preguntas y las críticas son lo habitual, más que la excepción.
- d. Las/os estudiantes son responsables de su propio aprendizaje y el papel del maestra/o es introducir nuevas cuestiones o reconceptualizar el tema.

El propio Bruner (1997: 69-70), identifica cuatro ideas cruciales en la que se fomentan la llamada Promoción de Comunidades de Aprendizajes:

La primera, es la idea de agencia: que implica tomar más control sobre la propia actividad mental. La segunda es la *reflexión*: no “aprender en crudo” sin más, sino hacer que lo que se aprende tenga sentido, entenderlo. La tercera es la *colaboración*: que requiere compartir los recursos de una mezcla de seres humanos implicados en la enseñanza y el aprendizaje —la mente está dentro de la cabeza, pero también está con otros—. Y la cuarta es la *cultura*, la forma de vida y pensamientos que se





construye, se negocia e institucionaliza y, finalmente (después de que todo se ha hecho), se termina llamando “realidad”.

Además de lo anterior, se deben dejar por sentado, algunas reflexiones con relación a los principios de la concepción de la ZDP de Vygotsky. Estos principios fundamentales en que descansa la concepción psicológica del enfoque histórico-cultural son el **principio del reflejo activo**, el cual plantea que el hombre en el proceso de su desarrollo llega a autodeterminarse, en la medida que asume una posición activa en el propio proceso de su formación, manteniendo una relativa autonomía con respecto al mundo que lo rodea, fuente de su desarrollo. La tendencia general del desarrollo consiste en que la/el alumna/o se transforma paulatinamente de un ser sometido a las influencias externas, en un sujeto capaz de actuar de forma independiente sobre la base de objetivos conscientemente planteados. **El principio de la unidad de lo afectivo y lo cognitivo**, que enfatiza que sólo la unidad de estas dos funciones permite esclarecer la verdadera esencia del desarrollo de los procesos psicológicos superiores y de la personalidad como un sistema. Plantea además, que el cambio del afecto y el intelecto está en dependencia directa al cambio de sus relaciones funcionales y del lugar que estas funciones ocupan en la conciencia en las diferentes etapas de su desarrollo. Este principio teórico permite comprender el carácter de la autodeterminación como una función de nivel superior de la personalidad, de concebir al hombre como sujeto activo que llega a autodeterminarse, manteniendo una relativa autonomía con respecto al sistema de influencias externas a las que está sometido. **El principio de la relación entre enseñanza y desarrollo**, que se encuentra estrechamente vinculado a los dos primeros; se revela como uno de los principios básicos en que se fundamenta todo trabajo que reivindique al hombre como persona, sus necesidades, valores, aspiraciones, su potencial infinito de desarrollo (Hernández, 1999: vol. 21 No. 85-86, pags.50-52).

Por lo que, para poder entender cómo ocurre el desarrollo de los valores en determinadas etapas del desarrollo, sus regularidades y cómo organizar el proceso de educación, se toman estos principios

del desarrollo y el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), que es expresión precisamente de la relación entre enseñanza y desarrollo. Esto así, porque ayuda a comprender que el proceso de formación moral de un individuo tiene un carácter histórico, que parte desde las etapas iniciales de la vida y que en cada nuevo período y momentos de aprendizaje los individuos arriban con una historia personal que va a condicionar, de alguna manera, la acción del sistema de influencias que va a actuar sobre él, pero no para adaptarse o detenerse en el nivel de desarrollo alcanzado por el sujeto hasta ese momento, sino para tener en cuenta los logros y conducir al individuo hacia niveles superiores de desarrollo (1999: Vol. 21 No. 85-86, 53-54).

Por consiguiente, estas ideas dan la posibilidad de fundamentar que la educación moral no puede consistir en un sistema de recetas que se ponga a funcionar, sino que debe partir de las necesidades, intereses y posibilidades de los sujetos en formación y al mismo tiempo, abre el camino para el trabajo de educación en valores, en cualquier etapa del desarrollo de la personalidad en que el individuo se encuentre. Es así, como el concepto que entraña la teoría vygotkiana concibe al hombre de forma distinta a como lo concibe la enseñanza individual, y más aún, la educación individualista. Lo psicológico parte de la consideración del individuo como ser único y se realiza en una educación integral, a la vez individual y social, adaptada a las características diferenciales de cada uno. Lo psicológico es, pues, un presupuesto básico y un principio fundamental de una educación completa, con dos dimensiones: una eminentemente psicológica, que implica el estudio de las diferencias individuales en relación con el colectivo; otra pedagógica, que centra el problema del desarrollo psicológico mediante lo colectivo (1999: Vol. 21 No. 85-86, 55-56).

Este enfoque ubica la ZDP del individuo en una zona de desarrollo colectivo a partir de las diferencias individuales, que son tomadas, no como medio de desarrollo de la intersubjetividad, sino como barreras, como las trata la pedagogía tradicional. Ahora bien, el centro del proceso de desarrollo está mediado por el conocimiento de sí mismo de la persona, y es el punto de partida para planear su desarrollo. Cada alumna/o



se inserta en la zona de desarrollo grupal mediado por sus diferencias, que ha de servir de contradicción para la interacción de los sujetos, donde se negocia, se transmite, una cultura a partir de las propias diferencias socioculturales y la tendencia a la unidad. Las diferencias constituyen el eje de la contradicción dialéctica que arrastra al desarrollo. Precisamente la participación de los miembros del grupo en la actividad grupal conjunta condiciona la formación de la comunidad psicológica entre ellas/os y de esta manera el grupo se convierte realmente en un fenómeno psicosocial, por lo que, de poder regular las características cognitivas de las/os mismas/os se lograría un proceso verdadero de intercambio y homogenización. De esta forma el grupo se examina en su vínculo inseparable con la actividad. Aquí el principio de la actividad se desarrolla consecuentemente para determinar todo el esquema teórico y metodológico en la investigación del grupo. En ese sentido, la concepción sustentada favorece la comprensión de la interrelación entre el grupo y la persona. En esta comprensión del problema, la persona se analiza como sujeto de la actividad, y el grupo en que está incluida no la priva de las características

de sujeto, sino que por el contrario le brinda un espacio para la expresión y desarrollo de sus potencialidades. Igualmente este enfoque brinda una nueva explicación al proceso de formación de la personalidad, en tanto permite examinar de qué manera las leyes de la comunicación e interacción, que se realizan en los diferentes grupos humanos, condicionan la influencia sobre las personas y cuál es el aporte propio de la persona como sujeto creativo en la construcción ulterior de todo este sistema de leyes. Por lo que es imprescindible, entonces, formular los principios en los que se basa el trabajo grupal desde una concepción en la que se incluye la conformación del grupo a través de sus posibilidades cognitivas, de forma tal, que el grupo tenga fortaleza en todos los sentidos (1999: Vol. 21 No. 85-86, 57-59).

En conclusión, estos planteamientos de Vygotsky y sus seguidores ayudan a comprender los procesos formativos de las/os maestras/os y al mismo tiempo contribuyen al perfeccionamiento de su desempeño profesional pedagógico en la formación de los valores morales universales.



## BIBLIOGRAFÍA

- Añorga, Morales, J. (2001). La educación avanzada. JP del diplomado. Recuperado el 15 de junio del 2014, [www.convencionalud2015.sld.cu/index.php/convencionalud/.../429](http://www.convencionalud2015.sld.cu/index.php/convencionalud/.../429)
- Bruner, J. (1997). La educación, puerta de la cultura. Madrid: Visn.
- Chacón, Arteaga, N. (2002). Dimensión ética de la educación cubana. La Habana: Editora Pueblo y Educación.
- Consejo Nacional de Educación (2004). Ordenanza 05'2004 que modifica la Ordenanza 06'2000 que establece el Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio. Santo Domingo, República Dominicana: (INAFOCAM) Serie Documentos Institucionales, 6.
- Elmore, R. F. (1996). Getting to scale with good educational practice. *Harvard Educational Review*, 66 (1). Publishing Group, 8 Story Street, Cambridge.
- Fiallo Billini, José A.; Germán de Sosa, A. (1999). La formación de maestros y maestras en la República Dominicana. Una reflexión sobre los saberes en una perspectiva histórica (1844-1992), Santo Domingo: Editora BUHO.
- Galbraith, B; Van Tasell, M.A.; Wells, G. (1997). Aprendizajes y Enseñanza en la Zona de Desarrollo Próximo. En Álvarez (ed.), *Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vygotsky en la educación*, págs 55-76. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Gimeno Sacristán, J. (1988). *El Vital, una reflexión sobre la práctica*. Madrid: España: Morata.
- González, Nurys del Carmen (2004). Sistema de Formación Continua en República Dominicana: Algunas Propuestas. Instituto Nacional de Formación y Capacitación de Magisterio (INAFOCAM), (comp): Seminario Internacional, sistema de formación continua. Págs. 45-54. Santo Domingo, República Dominicana: Editora Talleres Gráficos de RAMERICK COMERCIAL.
- Hernández Rojas, Gerardo (1999). Zona de Desarrollo Próximo. Comentario en torno a su uso en los contextos escolares. En *Perfiles Educativos*, 21 (85-86), págs. 47-71. Recuperado el 22 de enero del 2015 [132.248.192.201/.../perfiles/1999/n85-86a1999/mx.peredu.1999.n85-8...](http://132.248.192.201/.../perfiles/1999/n85-86a1999/mx.peredu.1999.n85-8...) Universidad Nacional Autónoma de México.
- Imbernón, F. (1997). La formación del profesorado, Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Imbernón, F. (2001). Claves para una nueva formación del profesorado. *Investigación en la escuela*, (43), págs. 57-66. España.
- Imbernón, F. (2004a). Modelo de Formación Permanente del Profesorado. Instituto Nacional de Formación y Capacitación de Magisterio (INAFOCAM), (comp): Seminario Internacional, sistema de formación continua. Págs. 11-32. Santo Domingo, República Dominicana: Editora Talleres Gráficos de RAMERICK COMERCIAL.
- Imbernón, F. (2004b). Claves para una Nueva Formación del Profesorado Instituto Nacional de Formación y Capacitación de Magisterio (INAFOCAM), (comp): Seminario Internacional, sistema de formación continua. Págs. 75-92 Santo Domingo, República Dominicana: Editora Talleres Gráficos de RAMERICK COMERCIAL.
- Imbernón, F. (2007). 10 ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (2010). La profesión docente en el nuevo contexto educativo. Nuevos retos de la profesión docente. II Seminario Internacional Relfido (Red Europea y Latinoamericana de Formación e Innovación Docente). Grupo de Investigación FODIP Formación Docente e Innovación Pedagógica, Universidad de Barcelona.
- Jiménez, J.E. y Ortiz, M.R. (2000). Conciencia metalingüística y adquisición lectora en la Lengua Española. *The Spanish Journal of Psychology*, 3, págs. 37-46. España.
- Lacasa, P.; Cosano, C.; Reina, A. (1997). Aprendices en la Zona de Desarrollo Próximo: quién y cómo. *Cultura y Educación*, núm. (6-7), págs 9-29. Recuperado el 24 de agosto del 2015, de: [www.ccpems.exactas.uba.ar/cms/images/programas/psi\\_apr.pdf](http://www.ccpems.exactas.uba.ar/cms/images/programas/psi_apr.pdf)
- Mercer, N. (1996). Enseñanza-aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional. C. Coll y D. Edward (eds.). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Ministerio de Educación (2013). Bases de la revisión y actualización curricular. Versión preliminar. República Dominicana: Editorial Leonardo Jacobo Herrera.

- Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Formación y Capacitación de Magisterio (INAFOCAM) (2013). Marco de formación continua: Una perspectiva articuladora para una escuela de calidad. Santo Domingo: Serie Institucional No. 1.
- Moll, L. (1990). La Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky: una reconsideración de sus implicaciones para la enseñanza. *Infancia y Aprendizaje*, (50-51), pág. 15.
- Moreno, García, V. (2003). El desempeño profesional pedagógico de los profesores de educación secundaria de la ciudad de Veracruz, México. Resumen tesis doctoral. Recuperado el 22 de junio 2014 [upnmorelos.edu.mx/2013/documentos...2013/libro\\_electronico\\_lie.pdf](http://upnmorelos.edu.mx/2013/documentos...2013/libro_electronico_lie.pdf).
- Newman, D.; Griffin, P.; Cole, M. (1991). *La Zona de Construcción del Conocimiento*. Madrid: Morata.
- Oliver, Trobat, M. (2010). Análisis de la formación permanente del profesorado institucional en la comunidad autónoma de las Illes Balears. Nuevos retos de la profesión docente. II Seminario Internacional Relfido (Red Europea y Latinoamericana de Formación e Innovación Docente). Grupo de Investigación FODIP Formación Docente e Innovación Pedagógica. Universidad de Barcelona.
- Parellada, C. (2002). La formación en clave de cambio: transformar al docente, transformar a la persona. *Aula de Innovación Educativa*, (110), págs. 68-76. Recuperado 23 de agosto del 2015 de: [dialnet.unirioja.es/servlet/aleaut?codigo=163548](http://dialnet.unirioja.es/servlet/aleaut?codigo=163548)
- Parra Vigo, I. (2002). Modelo didáctico para contribuir a la dirección del desarrollo de la competencia didáctica del profesional de la educación en formación inicial. Tesis doctoral. Recuperado el 25 julio del 2014 [www.eumed.net/tesisdoctorales/.../conclusiones%20recomendaciones%2](http://www.eumed.net/tesisdoctorales/.../conclusiones%20recomendaciones%2).
- Pea, R. (1995). Distributed intelligence and designs for education; en G. Salomón (ed.) *Distributed Cognition: Psychological and educational considerations*, págs 47-87. Recuperado 23 de Agosto 2015, de: <https://books.google.com.do/books?isbn...> -
- Pérez García, M. (2000). El entrenamiento metodológico conjunto para la profesionalización de los jefes de departamentos de las secundarias básicas. Tesis Doctoral en Ciencias Pedagógicas. Habana, Cuba: en soporte Digital ISPJV. 27/7/2014.
- Portuondo, Padrón, Roberto (2001). *Formación docente en la práctica*. Camagüey, Cuba: Centro de Estudio de Ciencias de la Educación, "Enrique José Varona".
- Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL) (2010). *El reto es la calidad. Informe de progreso educativo*. República Dominicana: PREAL y EDUCA.
- Rogers, C. (1970). *On encounter groups*. Nueva York: Harper & Row.
- Rogoff, B. (1994). Developing Understanding of the idea of Community of learners, en *Mind, Culture and Activity* 1 (4).
- Secretaría de Estado de Educación (2004). *Nivel Medio, Modalidad General*. Santo Domingo: Alfa & Omega.
- Secretaría de Estado de Educación (2006). *Modelo de gestión de la calidad para los centros educativos*. Santo Domingo: Editora Corripio C. por A.
- Smagorinky, P. (1995). The social construction of data: methodological problems of investigating learning in the zone of proximal development. *Review of Educational Reserch*, 65, (3).
- UNESCO (1995). *Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe: Hacia una nueva etapa del desarrollo educativo*, Boletín 31- (6-7). París.
- Valiente, Sandó, P. (1997). *Propuesta de sistema de superación para elevar la profesionalidad de los directores de centros docentes*. Tesis en opción del título de Máster en Investigación Educativa, La Habana: ICCP-MINED.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Grijalbo
- Vygotsky, L. S. (1985). *Interacción entre enseñanza y desarrollo*. La Habana: Pueblo y Educación.

