

ARTÍCULO ORIGINAL

Condiciones de desarrollo profesional del técnico docente Dominicano como asesor pedagógico

Paulino Murillo Estepa
paulino@us.es

Carmen Gallego-Domínguez
cgallego@us.es

Universidad de Sevilla

RESUMEN: La formación de asesores externos a los centros es un factor fundamental en cualquier etapa del desarrollo profesional con vistas a la mejora institucional. A partir de los datos obtenidos en este artículo mediante un cuestionario a los técnico-docentes de República Dominicana, aportamos información práctica relevante sobre las condiciones, situaciones y contextos más apropiados para el desarrollo de programas formativos útiles y eficaces. Los resultados obtenidos indican que las condiciones en que aprenden son diferentes en función de las modalidades en que participan, considerando la experiencia, motivación, intereses y necesidades como los factores más relevantes en la adquisición de aprendizajes.

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje, Asesoramiento, Desarrollo Profesional, Asesor Pedagógico.

Conditions for professional development of Dominican technical teacher as pedagogical advisor

ABSTRACT: The training of outside consultants to the centers, in addition to that of the teachers, is a fundamental factor in any stage of professional development with a view to institutional improvement. In this article, from the data obtained through a questionnaire, validated, passed on to the technicians-teachers of the Dominican Republic. We provide relevant practical information on the conditions, situations and contexts most appropriate for the development of useful and effective training programs. Results indicate that the conditions in which they learn are different depending on the modalities in which they participate, considering the experience, motivation, interests, and needs as the most relevant factors in the acquisition of learning.

KEYWORDS: Learning, Advising, Professional Development, Pedagogic Advisor.

Fecha de recepción 30/11/2017 · Fecha de aceptación 10/04/2018
 Dirección de contacto:
 Paulino Murillo Estepa
 Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla
 Calle Pirotecnia s/n
 41013 SEVILLA

1. MARCO TEÓRICO

Vivimos inmersos en una sociedad donde los cambios se producen a una velocidad vertiginosa y donde las demandas hacia el sistema educativo y, de forma muy concreta, a su profesorado, son cada vez mayores. La educación se convierte así en elemento clave que proporciona oportunidades, pero que también puede propiciar situaciones de exclusión social (Murillo Estepa y Olías Ferreras, 2010).

La dimensión institucional es una dimensión intrínseca de los procesos de mejora escolar, y probablemente la más delicada a la hora de valorar la eficacia, utilidad o éxito de tales procesos. Pero cualquier deseo de mejora institucional pasa ineludiblemente por prestar atención a la formación del profesorado así como también a la formación de otras figuras externas o internas.

El Reglamento del Estatuto del Docente de República Dominicana reconoce, en su artículo 4 del Capítulo II, la figura del Técnico Docente. Se trata de un profesional con funciones de planificación, asesoría, supervisión, orientación, o cualquier actividad íntimamente vinculada a la formulación y ejecución de las políticas educativas.

Múltiples estudios (Fernández, 1997; Garay y Bórquez, 2014; Guarro, 2001; Murillo Estepa, 2008; Nicastro y Andreozzi, 2003; Nieto, 2001) demuestran el papel fundamental de los asesores de educación en el funcionamiento y eficacia de las organizaciones educativas. La actitud de compromiso de los equipos de gestión constituye un aspecto que garantiza el éxito de cualquier proceso de mejora. Para ello, es fundamental la integración de sus planes en la dinámica habitual de los centros, crear un buen clima de relaciones en los mismos. Se trata de un cambio de modelo en el asesoramiento que se suele desarrollar habitualmente como especialistas en el acompañamiento de los procesos de mejora.

Tradicionalmente, los centros educativos vienen realizando su trabajo de forma independiente y aislada, considerándose con capacidad suficiente como para realizar su cometido sin

ayuda alguna (Murillo Estepa, 2008). Pero en pleno siglo XXI, esto es impensable. Los centros se encuentran en el punto de mira de cualquier propuesta nueva. Se les atribuyen nuevas y más amplias funciones, se les establecen otros requerimientos relacionados con la enseñanza de nuevas áreas y materias, en definitiva, se les plantean nuevas exigencias producto de los problemas que la propia sociedad no puede resolver.

En este escenario es en el que hemos de situar la realidad del asesoramiento como proceso fundamental de ayuda y acompañamiento a los centros educativos, en la búsqueda del aprendizaje y desarrollo institucional, así como en la mejora del rendimiento del alumnado. En este sentido, la figura del técnico docente y el proceso de asesoramiento pueden ser considerados como procesos de mediación dialéctica entre teoría y práctica.

La definición de asesoramiento y el rol de los técnicos docentes han ido cambiando significativamente desde sus comienzos hasta la fecha. En un principio, el técnico docente se concebía como un experto en contenidos que desarrollaba funciones de supervisión. Posteriormente, en el contexto normativo e institucional de la formación docente en la República Dominicana, y bajo la influencia de diferentes autores (Bolívar, 1999, 2015; Domingo, 2012; García y Sánchez, 2007; Murillo Estepa, 2005, 2008; Nieto y Portela, 2006; Sánchez y García, 2005) se empieza a entender al técnico docente como alguien que ayuda y acompaña en un determinado proceso. En este sentido, el técnico pasa a trabajar con los docentes, no sobre ellos, respetándolos como profesionales y acomodándose a sus demandas e iniciativas, en una relación menos intervencionista y más colaborativa. Su función, entre otras, es la de colaborar para que la organización funcione, integrando a todos, intentando alcanzar acuerdos que permitan una base ética de comportamientos, así como una búsqueda de soluciones de manera consensuada. Sin embargo, esta tarea no es sencilla. Frecuentemente la labor del asesor es la de ocuparse de aspectos más técnicos de los procesos de orientación, cambio y mejora educativa (García Gómez, 2008).

Como hemos planteado hace algún tiempo (Murillo Estepa, 2005), no debemos de considerar la función asesora como perspectiva eminentemente tecnológica, sino como un proceso de acompañamiento a centros y docentes en un con-

texto social complejo. Tal vez por ello, hoy más que nunca se requiere de una revisión del modelo de asesoramiento que fortalezca su credibilidad tanto en los centros, como en los demás ámbitos del sistema educativo. Como en cualquier comunidad, las personas constituyen el elemento más importante y la comunidad no podría existir sin las relaciones con los docentes (Smith, 2015).

El reconocimiento de que cada centro debe de asumir la responsabilidad de mejora continua, a partir de su propia identidad y realidad cultural, abre las puertas a la opción de recibir ayuda y a que cobre más sentido la función asesora. El deseo de que cada centro pueda generar desde su interior las respuestas necesarias para la solución de sus problemas y la importancia de contar con la autonomía necesaria como para que ello pueda ser factible, no excluye, ni es incompatible con procesos de ayuda externa. La mayoría de los sistemas educativos cuentan con una amplia diversidad de profesionales que ofrecen al profesorado, y a los centros, funciones de asesoramiento y de ayuda pedagógica, y ese rol en la República Dominicana lo desempeñan los profesionales clasificados como técnicos-docentes.

Desde los profesionales del asesoramiento se ha de promover la reflexión en los centros y se debe fomentar la utilización de una tecnología precisa que contribuya al desarrollo de una auténtica sociedad del conocimiento.

La constitución de equipos de trabajo, el intercambio profesional y la difusión del conocimiento, así como la creación de redes profesionales, se constituyen en algo fundamental para adentrarse en lo institucional.

El profesional del asesoramiento ha de considerar en el desempeño de su tarea las razones por las que los asesorados hacen lo que hacen, es decir, debe entender las bases racionales, emocionales y culturales. Sólo así se puede resolver mejor la paradoja que se le presenta a un profesional del asesoramiento cuando trabaja con un sistema al cual no pertenece. Pero además, ha de tomar conciencia de los procesos institucionales y de sus resultados espontáneos. Para el incremento del desarrollo institucional, objetivo primordial de cualquier centro educativo, no basta con desearlo. Al deseo hay que añadir cierta dosis de habilidad (también de intencionalidad) que le ayude a hacerlo realidad. El desarrollo es algo intencional, es un proceso de aprendizaje colecti-

vo, y en este desempeño los técnicos y docentes han de ir de la mano.

Para la práctica del asesoramiento se van a necesitar tres grandes competencias: visión, análisis y acción (Herrscher, 2003): (a) visión global del problema que no diluya ni confunda el objetivo que hay que conseguir; (b) análisis fragmentado de las posibles partes del problema, pero sin perder de vista los vínculos entre ellas; y (c) acción y práctica fundamentada.

En este sentido, se puede dar respuesta a las demandas de asesoramiento formuladas por los centros, reconduciéndolas hacia estrategias que favorezcan la reflexión del profesorado sobre sus prácticas, para mejorarlas mediante modelos de implicación. Para esto, el profesional del asesoramiento debe contar con un esquema de interpretación que pueda enlazar la comprensión de los hechos con la explicación de los mismos, lo que significa considerar a los asesorados, sus modos de sentir y pensar su realidad cotidiana, y por supuesto tener en cuenta la realidad externa a ellos y las condiciones objetivas de su marco de producción.

El técnico docente, como profesional del asesoramiento y el acompañamiento, debe aprender a vivir con los docentes, a escuchar sus voces, a percibir sus sentimientos y emociones cuando intentan transformar su práctica. En la búsqueda del “orden” a través de dicha articulación nos podemos ir acercando a la consecución del efecto de apoyo y acompañamiento que el asesoramiento tiene por objeto (Ávalos, 2014).

Pero el desarrollo de las funciones que le corresponden no es fácil de desempeñar. Dar sentido a la función asesora, establecer la relación con los centros, considerar los presupuestos para establecer una teoría de su proceder como asesor, fundamentar sus intervenciones, en definitiva, requieren de un continuo proceso de aprendizaje y puesta al día que contribuya a los procesos de mejora de los centros.

El sistema educativo dominicano, en su transición hacia el segundo Plan Decenal (2002-2007), establece el cambio de la perspectiva institucional del rol del personal técnico en regionales y distritos, que pasa de la supervisión al acompañamiento, insertándose tales prácticas en los centros mediante programas de redefinición de la gestión y la supervisión de los niveles educativos.

En el Plan Decenal de Educación (2008-2018) se crea la función del coordinador docente por niveles y ciclos, fortaleciendo de esta forma el proceso de acompañamiento interno en los centros educativos. Estas decisiones de política educativa vienen a reconocer que los procesos de innovación y mejora escolar, desarrollo curricular y de formación en el propio lugar de trabajo, requieren tanto del acompañamiento interno, como de la existencia de profesionales de acompañamiento externo que colaboren con los docentes en el inicio, desarrollo y evaluación de sus proyectos. Tales profesionales se convierten en artífices de los procesos de cambio y mejora, y pueden proporcionar los nexos de unión necesarios entre la teoría y la práctica.

Por lo tanto, desde esta perspectiva, los técnicos docentes emergen como una figura ligada fundamentalmente a labores de asesoramiento pedagógico y, que por su ubicación y funciones, hemos de considerarlos como asesores externos que han de coordinarse con agentes del propio centro escolar, y con los coordinadores docentes para el desarrollo de planes de mejora y/o programas institucionales de cambio.

La necesidad de formación de los técnicos docentes, ante la realidad analizada, y los desafíos que les corresponden en el desarrollo de sus funciones, queda más que justificada. Además, se trata de un tema que es percibido como necesidad por parte de importantes profesionales de la educación del ámbito dominicano. En este sentido, docentes y directivos que participan en procesos de formación continua plantean la necesidad de que “en las capacitaciones se incluyan a los técnicos distritales, porque ellos no pueden supervisar lo que no conocen (...) porque él es el responsable de darle seguimiento al docente” (Inafocam, 2013: 38).

Desde el Inafocam (Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio), en su visión estratégica de la formación continua desde el centro educativo, se plantean una serie de objetivos generales relacionados con los procesos de autoevaluación y elaboración de planes de mejora por parte de los centros educativos. Y en la consecución de tales objetivos tienen bastante que ver los técnicos docentes, dado que se especifica claramente la necesidad de fortalecer la capacidad de acompañamiento efectivo.

En este contexto y desafío de formación continua es donde situamos el contenido de este artículo. Intentamos conocer los procesos de aprendizaje de los técnicos docentes, así como los contextos formativos que lo favorecen. Qué condiciones de aprendizaje consideran los técnicos docentes como más relevantes, qué actitud manifiestan ante los procesos de cambio y cuáles son sus preferencias en cuanto a condiciones que deben reunir las actividades formativas en que participan, constituyen los focos de atención principal de este estudio. Una mayor comprensión de dichos aspectos puede facilitar los planes estratégicos de formación para tales profesionales, de forma que se ajusten más a las necesidades que perciben y sienten, al tiempo que puedan ajustarse a sus condiciones de aprendizaje y a los contextos formativos en que tengan lugar.

2. MÉTODO

Para el desarrollo de este estudio nos hemos planteado, con vistas a un mejor desarrollo de las funciones del asesor, las siguientes preguntas de investigación: a) ¿cuáles son los elementos que potencian el aprendizaje en los técnicos y asesores docentes de la República Dominicana?; b) ¿qué actitudes muestran en cuanto a los procesos de cambio y mejora escolar?; c) ¿cuáles son sus preferencias en cuanto a su participación en actividades formativas?

La población objeto de estudio la componen los técnicos docentes participantes en un programa de formación sobre mejora escolar, pertenecientes a las dieciocho regionales en las que se divide la República Dominicana. Hay que considerar que el número de técnicos regionales participantes ha sido de 20 (en algunas regionales hay más de un técnico regional) y de 103 en el caso de los técnicos de distrito. Del total de la población, 123 técnicos docentes, hemos recibido respuesta de 72 (58,5% del total), concretamente de trece técnicos regionales (13) y cincuenta y nueve técnicos de distrito (59).

Para la recogida de los datos hemos utilizado el cuestionario sobre condiciones de aprendizaje de técnicos y asesores pedagógicos (Marcelo y Murillo Estepa, 1998), debidamente validado y adaptado a la realidad del contexto dominicano. El instrumento consta de 66 variables, agrupadas por dimensiones y cada una de ellas conteniendo

sus correspondientes indicadores con el fin de facilitar su análisis.

En relación con el análisis de los datos, hemos utilizado como herramienta el software de análisis estadístico SPSS (v. 21), así como la estadística descriptiva como técnica con un diseño de carácter cuantitativo. Calculamos la consistencia interna del instrumento basándonos en el

alfa de Cronbach permitiéndonos así estimar la fiabilidad del instrumento de medida a través del conjunto de ítems. Siguiendo el criterio de George y Mallery (2003), podemos determinar que nuestro instrumento es fiable ya que ha obtenido un coeficiente de ,710 (Tabla 1).

		N	%
Casos	Válido	48	66,7
	Excluido ¹	24	33,3
Total		72	100,0

Alfa de Cronbach	N de elementos
,710	66

Tabla 1. Resumen de procesamiento de casos y estadísticas de fiabilidad (Alfa de Cronbach).
Elaboración propia

¹ La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento

3. RESULTADOS

Iniciamos la descripción de los resultados del estudio presentando los datos sociológicos correspondientes a la muestra definitiva participante en el estudio (Figura 1): los ámbitos de referencia, el sexo, las edades, la experiencia como técnicos y como docentes, así como la coordinación previa de alguna actividad de formación.

La República Dominicana está dividida en 18 regionales y en cada una de ellas existen varios distritos. Nos encontramos de esta forma, con técnicos docentes cuyo ámbito de actuación es la regional, y técnicos docentes que desarrollan sus funciones en el distrito. En este sentido, la mayoría de la muestra responde a técnicos de distrito (81,94%), si bien la proporción en cuanto al número total de técnicos docentes en cada uno de los perfiles mencionados es bastante similar (65% en el caso de los técnicos regionales y 57,3% en el de los correspondientes a los distritos). En cuanto al sexo, la mayoría son mujeres, en con-

creto un 71,23%, frente a un 28,77% de hombres. Con referencia a la edad se puede comprobar que la mayoría de quienes responden al cuestionario se encuentran entre los 41 y 50 años de edad. De otra parte, se puede observar que estamos ante una muestra de profesionales con una importante trayectoria en el desempeño tanto de la función docente, como de la de técnico. Por último, en cuanto a su experiencia como coordinadores de actividades de formación, más del 80% declara haber realizado tales funciones en alguna ocasión, con lo que nos encontramos con un colectivo con amplia experiencia en la gestión de actividades formativas.

Igualmente, junto a la gestión de actividades formativas, se trata de un colectivo muy interesado por su propio aprendizaje, mostrando una alta participación en diferentes modalidades de formación (Figura 2), por lo que podemos destacar la preocupación mostrada por su propio desarrollo profesional.

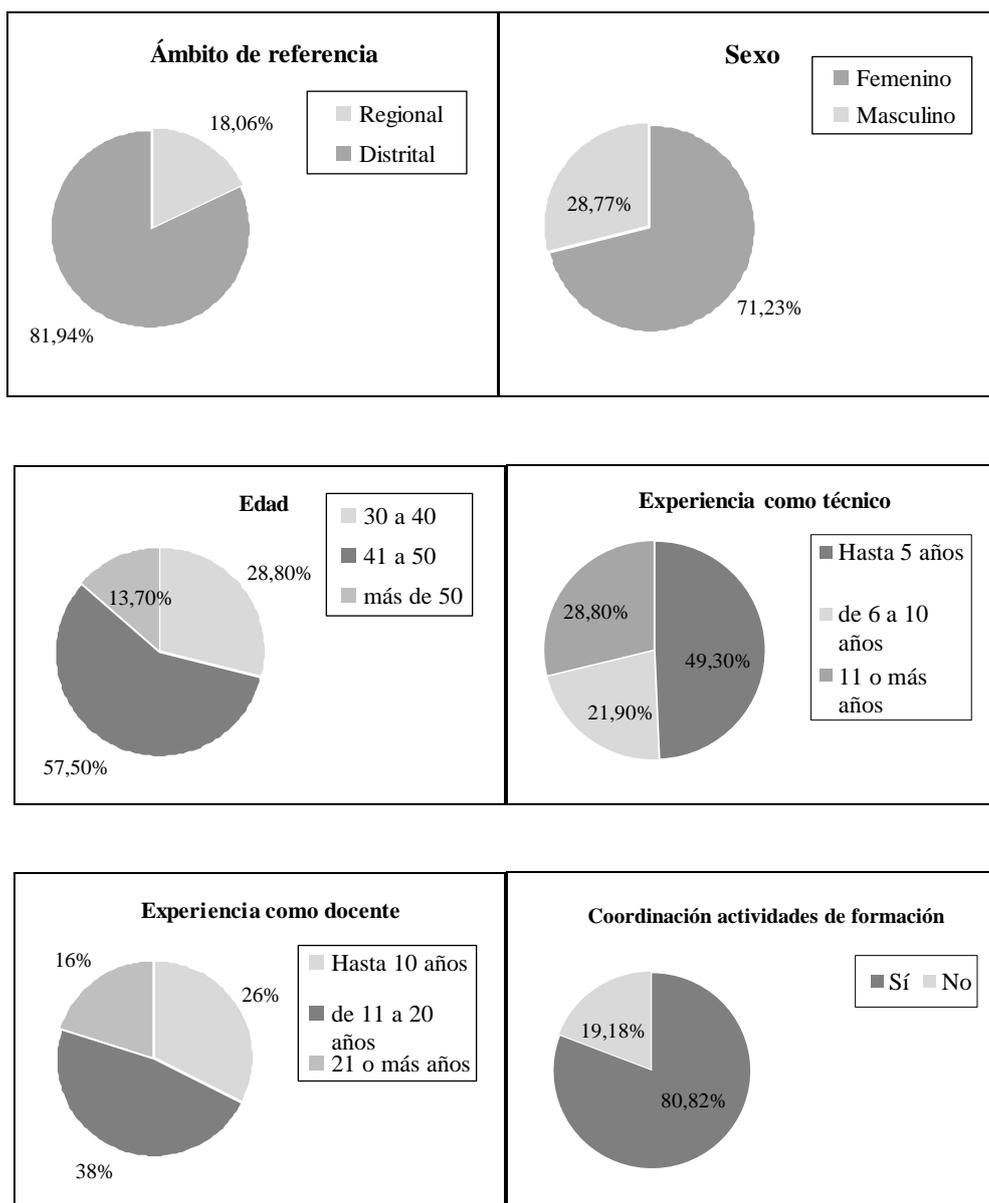


Figura 1. Representación de los datos sociológicos de los técnicos participantes en el programa de formación. Elaboración propia.

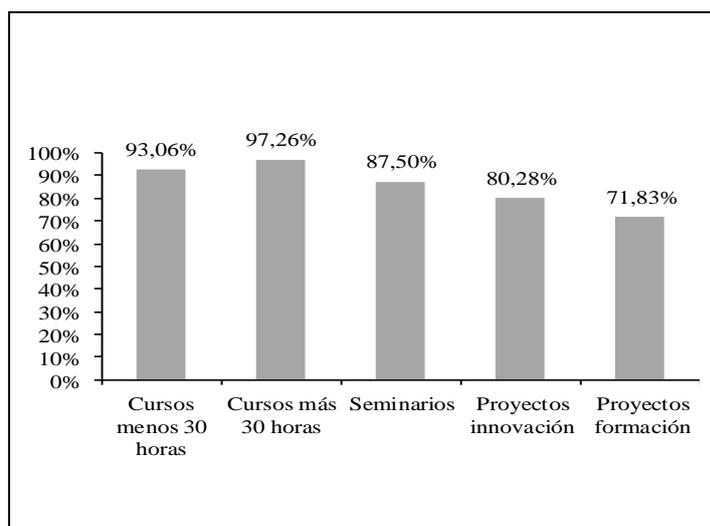


Figura 2. Participación en actividades de formación en los últimos 5 años.
Elaboración propia

A continuación, presentamos los resultados más relevantes en función de las dimensiones de análisis que guían el estudio: condiciones de aprendizaje, actitudes en relación con la mejora escolar y condiciones formativas, para finalizar con un análisis de contraste de las variables: sexo, tipología de técnico (distrital o regional), edad y años de experiencia (como técnico y docente).

3.1. Condiciones de aprendizaje

Para el análisis de esta dimensión, partimos de la concepción de aprendizaje que manifiestan los técnicos encuestados, haciendo referencia a los resultados más relevantes en relación con los elementos que, desde su punto de vista, intervienen en los procesos de formación como potenciadores u obstaculizadores de sus aprendizajes.

En este sentido, en relación con la concepción que los técnicos tienen sobre el aprendizaje (Figura 3), es de destacar la importancia del elemento social por encima de otros aspectos como la percepción del aprendizaje como cambio de conducta o como actividad interna propia. En torno a lo señalado, la interacción de grupo obtiene un valor alto con un 66,67%. Esto implica una concepción de que el aprendizaje se produce en contextos o situaciones sociales de interacción con otras personas, lo que facilita que se puedan conocer otros puntos de vista y desarrollar ideas propias. Piensan, por tanto, que las personas desarrollan conocimientos, destrezas, estrategias, creencias y actitudes mediante la observación e interacción con los demás, es decir, muestran una concepción de aprendizaje de tipo social. En un segundo término destaca entender el aprendizaje como un proceso que tiende a la autonomía personal (50%) pero que se basa en el desarrollo personal y afectivo.

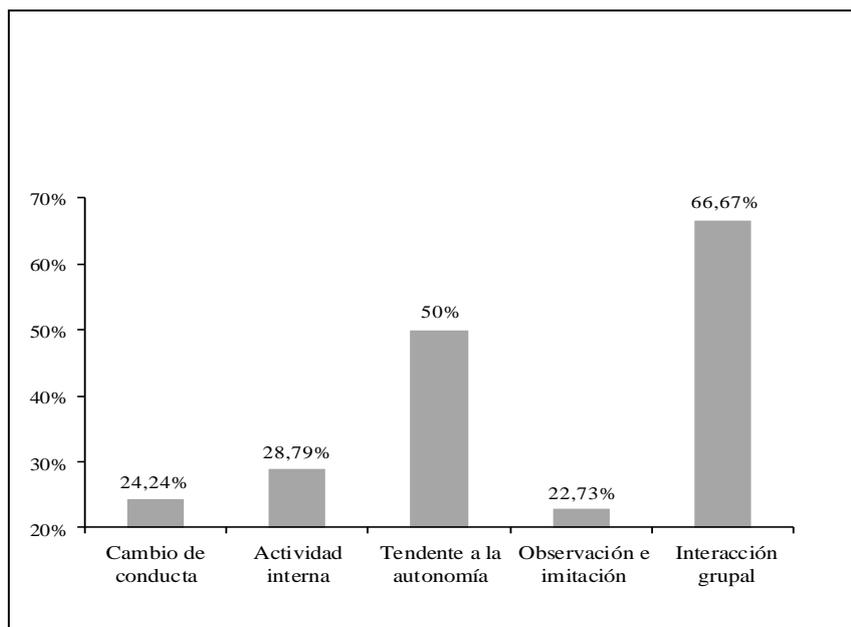


Figura 3. Concepción sobre el aprendizaje. Elaboración propia

Con respecto a los elementos que potencian el aprendizaje, desde la perspectiva de los técnicos dominicanos, destacan la lectura, la observación y la aplicación práctica de lo que se aprende, sobre otros aspectos como la escucha de la información que pueden ofrecer otros compañeros, la discusión y debate con ellos o la visualización de demostraciones, si bien todas las opciones que se ofrecen se señalan en un alto porcentaje (Figura 4). En este sentido, puede comprobarse, aunque

no con diferencias muy significativas, una predilección por un aprendizaje más autónomo, frente a otro más colectivo basado en la interacción con los demás, a pesar de ser la concepción de aprendizaje que más valoran. Pero como decimos, son porcentajes altos y muy similares los que obtenemos entre las diferentes opciones de respuestas ofrecidas, por lo que todo apunta a que los técnicos docentes prefieren aprender combinando el aprendizaje en grupo y el autónomo.

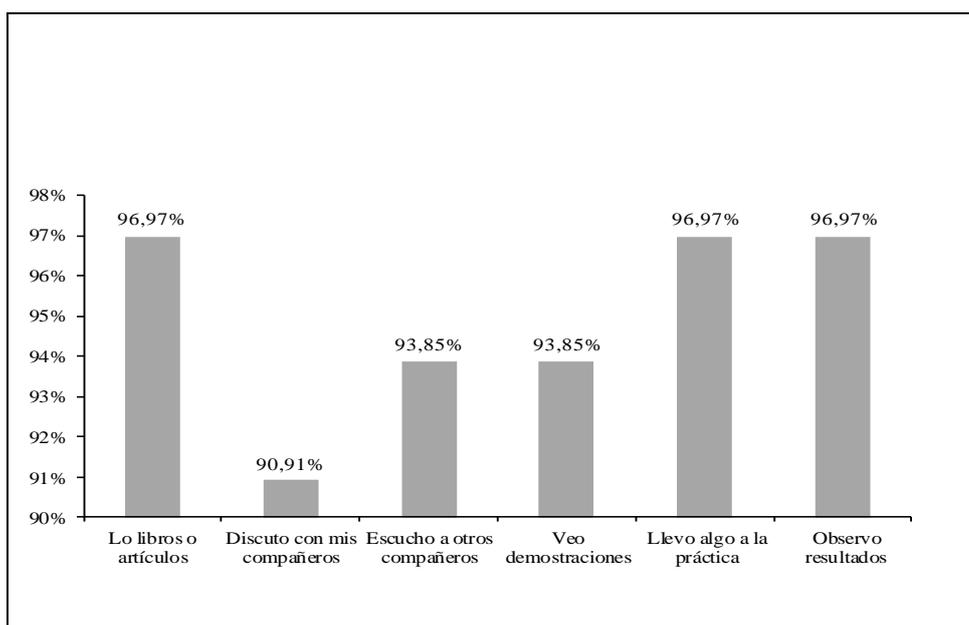


Figura 4. Elementos potenciadores del aprendizaje. Elaboración propia

Como aspectos que obstaculizan el aprendizaje (Figura 5) destacan la falta de tiempo (73,92%), el exceso de carga docente (72,26%) y la falta de medios (65,93%). En menor medida se señalan otros elementos como el aislamiento (48,28%), la falta de orientación (51,94%) o la autoconfianza (53,61%). En realidad, pretendemos obtener información sobre los aspectos que más influyen, desde la perspectiva de los técnicos docentes, en que no lleguen a aprender lo que desean o pretenden, de ahí que entre las opciones

de respuesta se les ofrece una serie de factores que hacen referencia tanto a limitaciones de tipo externo como de tipo interno. En definitiva, intentamos conocer si los elementos que dificultan su aprendizaje los relacionan con su propia conducta o con factores ajenos a la misma, si podemos hablar de creencias en un control interno o externo. Y como señalan los resultados mostrados, son los factores ajenos los que señalan como principales obstaculizadores de los aprendizajes.

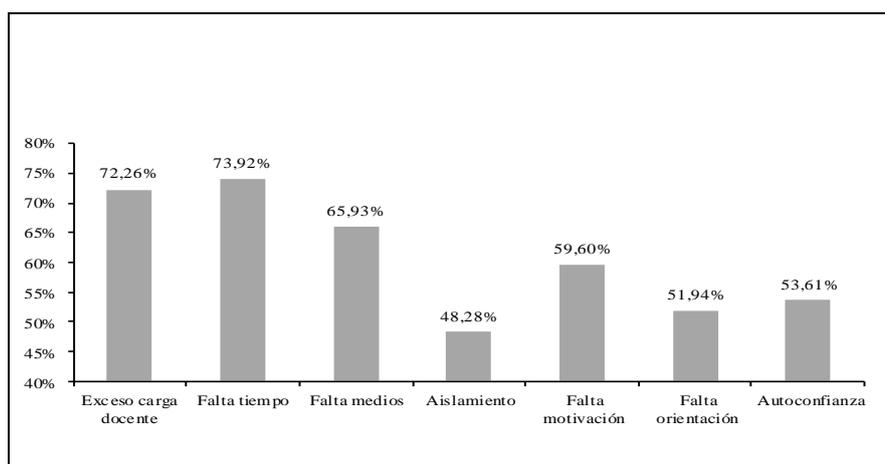


Figura 5. Factores obstaculizadores del aprendizaje. Elaboración propia

En relación con el indicador *aspectos generales sobre el aprendizaje* (Figura 6), presentamos sólo los resultados de mayor porcentaje de entre todos los ítems que se ofrecen como posibilidad de respuesta, desechando los menos significativos. En este sentido, un 94,6% de la muestra participante reconoce una relación estrecha y directa entre las oportunidades de aprendizaje y la mejora de la calidad en el desarrollo de sus fun-

ciones como técnico. Un 92,4% entiende que el asesor juega un papel fundamental tanto en el aprendizaje del profesorado, como en el rendimiento del alumnado. El 87,3% constata la necesidad de participar en cursos de perfeccionamiento para aumentar su aprendizaje. Un 84,6% se ve capacitado para asesorar al profesorado. Y un 82,6% muestra una preocupación por la coordinación con sus compañeros del distrito.

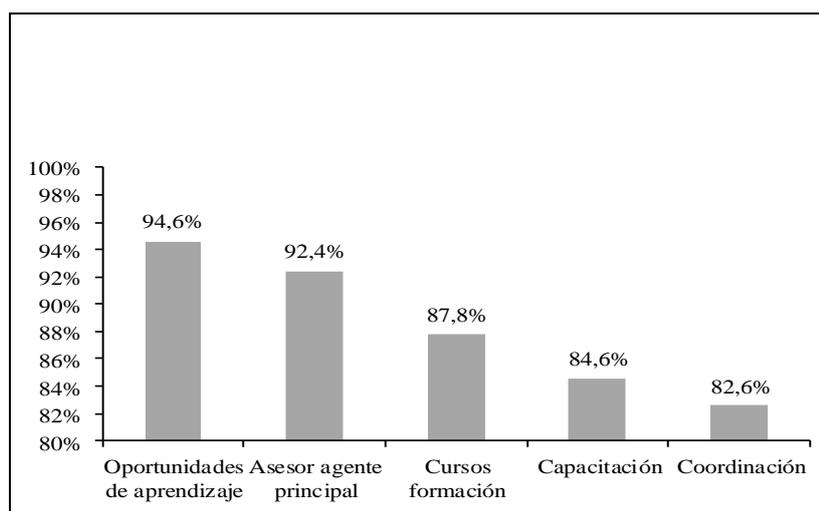


Figura 6. Aspectos generales sobre el aprendizaje. Elaboración propia

Como síntesis de este apartado referido a la dimensión condiciones de aprendizaje, hemos de destacar una concepción del mismo de tipo social, centrada en la importancia de la interacción de grupo. Como aspectos que potencian el proceso de aprendizaje destaca la importancia de combinar el aprendizaje autónomo con el aprendizaje en grupo, mientras que como obstaculizadores más relevantes señalan factores ajenos a ellos como la falta de tiempo, el exceso de carga docente o la falta de medios. Por último, destacan como otros aspectos que hay que tener en consideración, para la mejora de sus condiciones de aprendizaje, la necesidad de contar con adecuadas oportunidades de formación, la facilidad para poder asistir a cursos de perfeccionamiento o que se den las circunstancias precisas para una adecuada coordinación con los demás compañeros.

3.2. Actitudes en relación con la mejora escolar

Partiendo de la idea de que todo proceso de innovación y mejora supone aprendizaje, intentamos dar respuesta en este apartado a la segunda pregunta de investigación “¿qué actitudes muestran los técnicos docentes en cuanto a los proce-

sos de cambio y mejora escolar?”, que se concreta en el análisis de los resultados obtenidos en los siguientes tres indicadores: a) apertura frente al cambio; b) perseverancia hasta el éxito; c) ilusión y seguridad.

En un 78% de los casos, los técnicos dominicanos afirman disponer de una actitud abierta en referencia a la puesta en práctica de nuevas experiencias encaminadas a la mejora escolar. Un 54,55% destaca una actitud de persistencia hasta lograr conseguir resultados a la hora de enfrentar algún tipo de problema o cuando intenta introducir algún tipo de cambio en su trabajo. Y un 71,21% revela su ilusión y seguridad en cuanto al desarrollo de su trabajo y a su formación (Figura 7).

En relación a la segunda pregunta de investigación, por lo tanto, podemos caracterizar la actitud de los técnicos en relación con la introducción de algún tipo de cambio que pueda derivar en mejora escolar, como abierta y transparente, destacando la perseverancia en el desarrollo de sus funciones y la consideración de la importancia del plano emocional (Mas y Torrego, 2014) que impregna toda relación interpersonal, que vinculan en este caso a la ilusión y la seguridad en el desempeño de su rol.

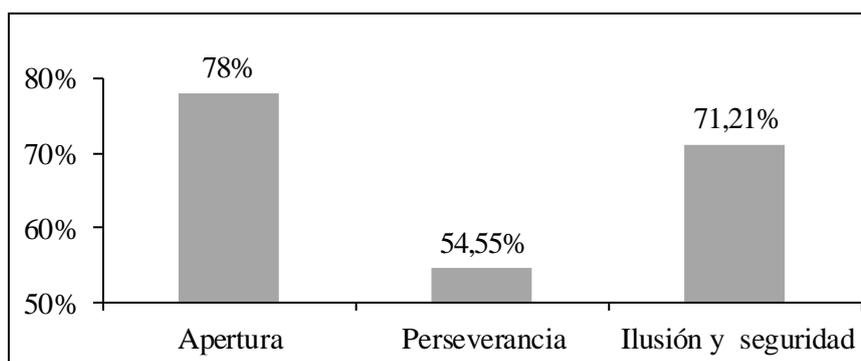


Figura7. Actitudes frente a la mejora escolar. Elaboración propia

3.3. Condiciones formativas

En este tercer apartado, partimos del análisis de los resultados obtenidos en relación con la tercera pregunta de investigación “¿cuáles son las preferencias de los técnicos docentes en cuanto a su participación en actividades formativas?”, que se concreta en los indicadores considerados que hacen referencia a tales preferencias en cuanto al establecimiento de los objetivos, la

determinación de necesidades, la planificación de la formación y el perfil del formador.

Con respecto a la preferencia en cuanto a las actividades de formación (Figura 8), un 84,6% se decanta por la claridad en la especificación de los objetivos que hay que conseguir, con vistas a conocer la finalidad del proceso formativo, así como lo que potencialmente puede aprender.

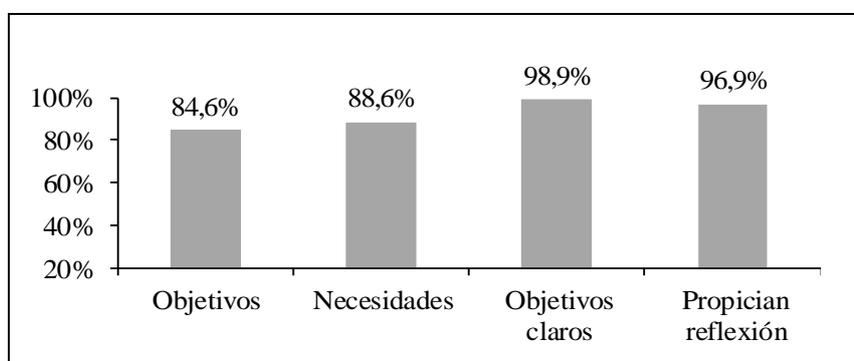


Figura 8. Preferencias formativas. Elaboración propia

Referente a la percepción de los técnicos sobre quién o quiénes deben determinar las necesidades formativas, las opciones de respuesta engloban procesos horizontales, verticales y mixtos, así como individuales y colectivos, en un segundo nivel. Analizados los resultados de forma global, apreciamos que un 88,6% de los técnicos participantes en el estudio considera que las necesidades de formación deben venir determinadas por el Ministerio de Educación, en contraposición a la importancia que pueden tener otro tipo de necesidades más colectivas o mixtas como las percibi-

das o sentidas, por lo que claramente optan por procesos verticales de determinación de necesidades formativas.

Con respecto a la planificación de las actividades de formación, se pretende obtener información sobre el tipo preferido, con opciones de respuesta que se distribuyen entre las que indican procesos de planificación más prescriptivos, frente a otros más colaborativos. En consonancia con el primer dato aportado, un 98,9% prefiere que la planificación incluya de forma clara las metas y

objetivos que se pretenden. Un 96,9% indica que las actividades de formación deben propiciar la reflexión de los participantes, incluyendo prácticas de observación que permitan el conocimiento, el análisis y la evaluación de la propia práctica. Pero son poco significativas las respuestas que hacen referencia a la importancia de que los propios técnicos participen en la planificación de las actividades formativas en las que participan, por lo que todo apunta a la preferencia por planificaciones de tipo más prescriptivo que colaborativo.

Respecto al perfil del formador que se prefiere, un 81,03% de los técnicos opina que el formador tiene que ser un profesional experto en la materia (Figura 9), dato que coincide con la principal característica que señalan. En concreto, un 98,9% reconoce la relevancia del dominio del contenido que se va a trabajar.

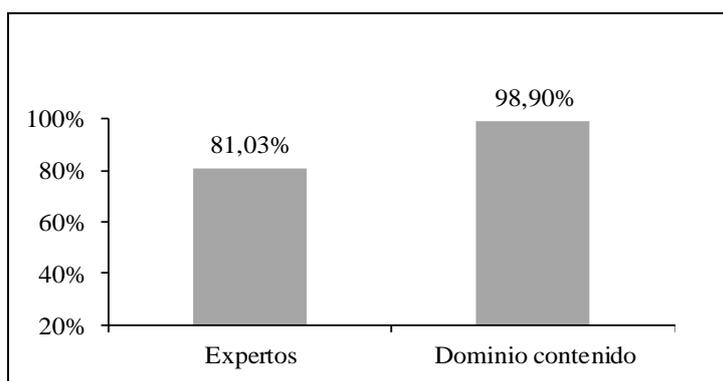


Figura 9. Perfil del formador. Elaboración propia

En definitiva, las preferencias de los técnicos dominicanos en cuanto a condiciones de formación se centran en la planificación de actividades formativas caracterizadas por un diseño de tipo prescriptivo que contemple metas y objetivos expresados de manera muy clara que intenten dar respuesta a las necesidades detectadas a nivel ministerial y que se orienten a propiciar la reflexión personal sobre el desarrollo de la profesión. En otro orden de cosas, se prefiere un perfil de formador con amplia experiencia y dominio del contenido que se va a trabajar.

3.4. Análisis de contraste de variables

Las variables que sostienen el análisis de contraste son: el sexo, la tipología de técnico (distrital o regional), la edad de los participantes en el estudio y los años de experiencia (como técnico y docente). En la Tabla 2 detallamos la correspondencia entre los ítems con relación de contraste significativa según las variables citadas anteriormente, indicando puntuaciones (menores de ,05) y pruebas de contraste utilizadas.

Análisis e interpretación de contraste	
Sexo	<p><i>-Suelo preocuparme por programar las sesiones de acompañamiento en colaboración con otros compañeros (,035)</i></p> <p><i>-Las necesidades de formación deben venir determinadas por grupos de técnicos de un mismo distrito, a partir de sus prácticas (,034)</i></p>
Interpretación Prueba de Mann-Whitney	<p>En relación a variable sexo, existen diferencias significativas en cuanto a las preocupaciones del asesor a la hora de desarrollar su función. En concreto, el ítem forma parte de una serie de declaraciones destinadas a identificar el nivel de preocupación del asesor en función de las etapas de inquietud del docente según el modelo CBAM, que contempla desde la no preocupación a la renovación, pasando por diferentes niveles de preocupación. Es precisamente en el nivel de colaboración en el que se dan las diferencias más relevantes en función del sexo.</p> <p>De otra parte, en cuanto a la percepción de quién –o quiénes– deben determinar las necesidades formativas, se ofrecen respuestas que engloban dos niveles de análisis, dependiendo de la horizontalidad o verticalidad, así como de la individualidad o colegialidad de las mismas. Las diferencias en función del sexo se establecen en cuanto al convencimiento de que el diagnóstico debe realizarse en cada distrito y de manera colaborativa a partir de la propia práctica.</p>
Modalidad de técnico	<p><i>-Las necesidades de formación deben venir determinadas por el trabajo conjunto y complementario de técnicos y políticos (,044)</i></p> <p><i>-Las necesidades de formación deben venir determinadas por el Ministerio de Educación (,046)</i></p>
Interpretación Prueba de Mann-Whitney	<p>En este caso, según la variable de tipología de técnico (distrital o regional), las diferencias más significativas las encontramos también en la determinación del diagnóstico de necesidades formativas. La prueba de contraste nos determina que existen diferencias en cuanto a la consideración de que debe realizarse de forma vertical, desde la cúspide de la jerarquía, pero también en cuanto a que deben determinarse de forma más colaborativa y consensuada. Parece clara la diferenciación que se da, en función del estatus de técnico que se ejerce.</p>
Edad	<p><i>-Suelo preocuparme por programar las sesiones de acompañamiento en colaboración con otros compañeros (,036)</i></p> <p><i>-Necesito participar en cursos de perfeccionamiento para aprender más (,009)</i></p> <p><i>-Necesito que alguien me dé instrucciones y direcciones claras que me sirvan de orientación (,018)</i></p> <p><i>-Las necesidades de formación deben venir determinadas por el Ministerio de Educación (,050)</i></p> <p><i>-La planificación de las actividades de formación debe ser realizada por otros, con vistas a su establecimiento normativo (,026)</i></p>

Interpretación Prueba de Mann-Whitney	<p>Según el rango de edad (menor o mayor de cincuenta años) en el que se encuentren los técnicos participantes en nuestro estudio, se puede observar un alto grado de diferenciación en cuanto a la tendencia, igual que en la variable referida al sexo, por la preocupación por planificar de manera colaborativa junto a otros compañeros.</p> <p>De igual manera, existen diferencias en cuanto a la consideración de que necesitan una mayor participación en actividades formativas, si realmente quieren aprender más.</p> <p>En cuanto al tipo de planificación que prefieren, ofreciéndose posibilidades de respuestas relacionadas con las personas o instituciones responsables de tal planificación, la mayor diferencia la encontramos cuando se afirma que debe ser realizada por personas ajenas que, además, tengan opción de poder normativizar sus decisiones.</p>
Años como técnico	<p><i>-Estoy convencido de que si me ofrecieran buenas oportunidades de aprendizaje mejoraría mucho mi calidad como técnico</i> (,045)</p> <p><i>-Cuando me implico en alguna actividad de formación suelo tener las ideas muy claras respecto a lo que quiero aprender</i> (,042)</p>
Interpretación Prueba de Kruskal-Wallis	<p>Otra de las diferencias significativas que se encuentran en la prueba de contraste tiene que ver con la percepción de los técnicos (según sus años de experiencia en esta profesión) en cuanto a que cuando se les ofrece buenas oportunidades de aprendizaje, la calidad en el desarrollo de sus funciones como asesores se incrementa. De igual forma, existen diferencias, en función de los años que llevan ejerciendo su función de asesor, respecto a la influencia de su nivel de implicación en la formación con respecto a lo que realmente quieren aprender. Los rangos en los años de experiencia como técnicos se han clasificado en menos de 5 años en ejercicio; entre 6 y 10; y más de 11 años.</p>
Años como docente	<p><i>-Me gustaría informarme sobre cómo asesoran los demás compañeros</i> (,023)</p> <p><i>-Me encuentro capacitado para asesorar al profesorado</i> (,011)</p> <p><i>-Me encuentro capacitado para asesorar a los equipos directivos y de gestión</i> (,022)</p>
Interpretación Prueba de Kruskal-Wallis	<p>Y en último término, en relación a la variable de años de experiencia como docente, también encontramos ítems con un contraste significativo tras su análisis. Estos tienen que ver con su propia percepción acerca de lo que son capaces de hacer como asesores, en este caso encontrándose capacitados para ayudar, orientar, apoyar y asesorar pedagógicamente tanto a miembros del equipo de gestión de los centros como al profesorado de los mismos. De igual modo, existe una diferencia relevante cuando los asesores expresan sus preferencias en cuanto a estar informados del contenido o de las temáticas que otros compañeros tratan en sus sesiones de acompañamiento pedagógico, y de este modo poder aprender <i>de y con</i> otros colegas.</p>

Tabla 2: Análisis del contraste de hipótesis. Elaboración propia

4. CONCLUSIONES

Los resultados presentados nos muestran una realidad bastante consistente con los resultados de una buena parte de las investigaciones realizadas sobre asesoramiento y acompañamiento pedagógico. Kemmis, Heikkinen, Fransson, Aspfors y Edwards-Groves (2014) describieron tres estilos en su estudio de meta-análisis sobre las investigaciones relacionadas con el asesoramiento y acompañamiento: a) como supervisión o inspección; b) como apoyo; y c) como desarrollo colaborativo. Los resultados obtenidos nos muestran que los técnicos dominicanos desarrollan prácticas asesoras más relacionadas con los dos primeros estilos y en menor proporción con el relacionado con el desarrollo colaborativo, demandando una serie de condiciones en sus procesos formativos que les ayuden a un mejor desarrollo profesional y por ende hacia la puesta en práctica de procesos de asesoramiento más colaborativos.

En relación al acompañamiento como supervisión o inspección, los técnicos o asesores en República Dominicana, debido a cuestiones normativas, centran su actividad en apoyar a los docentes para que cumplan con los requerimientos administrativos del sistema. Es la práctica que ha venido siendo más habitual en el desarrollo de sus funciones, pero no la preferida. Su concepción de aprendizaje, así como las condiciones de formación que manifiestan necesitar para un adecuado desarrollo profesional, no encajan con este estilo de asesoramiento, están más encaminadas hacia el acompañamiento y la colaboración como bases de su trabajo.

Un segundo tipo de estilo se concibe como un proceso de apoyo y orientación, donde el asesor ofrece su ayuda al docente en su desarrollo y práctica profesional. El objetivo es el de ayudar a asumir el rol de docente y desarrollar su práctica profesional dentro de la escuela. Se pone especial énfasis en mejorar el bienestar del docente, su desarrollo profesional y el manejo de la clase, actuando el asesor como consejero, de manera sabia y prudente en el ejercicio del apoyo, asumiendo un papel de “colega experto”.

Según los resultados obtenidos, hemos podido comprobar la caracterización de los participantes en el estudio en torno a los procesos de mejora escolar. Y a este respecto se ha constatado que los técnicos dominicanos revelan una actitud basada

en su predisposición ante procesos de asesoramiento que tengan como meta la mejora de la realidad de las aulas. En este sentido, la preocupación por seguir aprendiendo y el reconocimiento de factores facilitadores –que habría que potenciar– y obstaculizadores –considerados en su mayoría locus de control externo–, se consideran como la base del ejercicio de un acompañamiento por el que se opta, si bien no siempre en las mejores condiciones.

Un tercer estilo se concibe como un proceso de desarrollo colaborativo para ayudar al docente a convertirse en miembro de la comunidad profesional. Este tipo de acompañamiento destaca por su carácter informal y flexible, no requiriendo ningún tipo de control, evaluación ni informe de resultados. Se trata de un espacio para la resolución de problemas, el intercambio de experiencias y el debate sobre aspectos significativos para todos, favoreciendo el aprendizaje conjunto gracias a las aportaciones realizadas por todos en un ejercicio de construcción conjunta del aprendizaje. Los resultados de nuestro estudio aportan el conocimiento y la constatación de una concepción del aprendizaje basado en la interacción de grupo, lo que puede llevar implícito el reconocimiento de la importancia del apoyo y de la colaboración (Ávalos, 2014). No obstante, se opta en mayor medida por procesos de aprendizaje que giran en torno al desarrollo de acciones de tipo más autónomo, en concreto, de la lectura, la observación de resultados y la propia práctica.

Referente a los elementos que pueden obstaculizar los procesos de aprendizaje y formación, el locus de control externo predomina de forma clara sobre el interno. La falta de tiempo y la disponibilidad de medios, así como una excesiva carga docente suponen aspectos que se tendrían que cuidar a la hora de diseñar planes de formación, si bien suponen lugares comunes en la mayor parte de las investigaciones realizadas sobre innovación, cambio y asesoramiento (Marcelo, 2011; Marcelo, Mayor y Gallego, 2014; Montanero, 2014).

Respecto a las preferencias de los técnicos docentes sobre los procesos formativos en que participan encontramos dos aspectos fundamentales. En primer lugar, la disposición de objetivos y metas claras que propicien el conocimiento de lo que se espera aprender, así como la posibilidad de generar una reflexión personal sobre el proceso de aprendizaje. En segundo término, la preferen-

cia por un perfil de formador experto en la materia, que domine los contenidos y que cuente con una trayectoria amplia en formación.

Resulta llamativo que casi un 90% de los técnicos participantes en el estudio considera que las necesidades de formación deben venir determinadas por procesos verticales, no obstante, según la prueba de contraste existen diferencias significativas en este punto en función del sexo y de la tipología de técnico.

Con este trabajo intentamos abrir el campo para futuros estudios que sigan profundizando en esta línea de preferencia en las condiciones de desarrollo profesional, con vistas a la consecución de una mayor mejora educativa en las aulas de la República Dominicana. A pesar de algunas de las contradicciones encontradas, los responsables de diseñar las actividades de formación de los técnicos docentes dominicanos tienen la posibilidad de considerar los resultados obtenidos, con vistas a la elaboración de planes que contemplen las preferencias señaladas, asegurando así contextos formativos más adaptados a los deseos de tales profesionales.

De todos modos, este trabajo puede tener continuación a través de otros que incluyan la mirada y percepción de otros agentes del contexto dominicano sobre las condiciones deseadas en los procesos de formación que participan, a fin de que éstas se puedan diseñar de forma que se adapten el máximo posible a las necesidades sentidas por los agentes educativos participantes. En concreto, maestros, gestores, directivos y coordinadores se convierten en actores relevantes en cualquier acción de mejora e innovación educativa. De igual modo, este estudio puede ser continuado a través de estudios de corte cualitativo, mediante estudios de casos y análisis de narrativas que profundicen en los resultados aquí especificados vinculados a explicaciones fundamentadas de los mismos.

BIBLIOGRAFÍA

Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40, 11-28. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052014000200002&script=sci_arttext&tlng=en

- Bolívar, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- Bolívar, A. (2015). ¿Dónde situar los esfuerzos de mejora?: Política educativa, escuela y aula. *Integra Educativa*, 7 (2). Recuperado de: <http://www.boliviarevista.com/index.php/educativa/article/download/3179/3177>
- Domingo, J.D. (2012). *El asesoramiento a los centros educativos*. Barcelona: Octaedro.
- Fernández, L. (1997). Asesoramiento institucional en situaciones críticas. Abordajes metodológicos. En C. Marcelo y J. López (Coords.), *Asesoramiento curricular y organizativo en educación* (pp. 134-172). Barcelona: Ariel.
- Garay, M. y Bórquez, C. (2014). La asistencia técnica educativa: ¿un aporte a la calidad de la gestión escolar? *Diálogos Educativos*, 14 (28), 41-63. Recuperado de: <http://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/1028>
- García Gómez, R.J. (2008). El asesoramiento escolar en sociedades complejas. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 12 (1), 1-22. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/567/56717073002.pdf>
- García, R. y Sánchez, E. (2007). El desarrollo profesional de los asesores psicopedagógicos. *Infancia y Aprendizaje*, 30 (4), 499-522. Recuperado de: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1174/021037007782334355>
- George, D. y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. Boston: Allyn & Bacon.
- Guarro, A. (2001). Modelos de proceso o la estrategia del proceso de asesoramiento desde la colaboración: una (re)visión desde la práctica. En J. Domingo (Coord.), *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución* (pp. 203-226). Barcelona: Octaedro.
- Herrscher, E. (2003). *Pensamiento sistémico. Caminar el cambio o cambiar el camino*. Buenos Aires: Granica.
- Inafocam (2013). *Marco de Formación Continua. Una perspectiva articuladora para una escuela de calidad*. Santo Domingo: Inafocam.
- Kemmis, S., Heikkinen, H.L., Fransson, G., Aspfors, J. y Edwards-Groves, C. (2014). Mentoring of new teachers as a contested practice: Supervision, support and collaborative self-development. *Teaching and Teacher Education*, 43, 154-164.
- Marcelo, C. (2011). Estudio de campo sobre la innovación educativa en los centros escolares. En

- Ministerio de Educación de España (Coord.), *Estudio sobre la innovación educativa en España* (pp. 736-960). Madrid: Dirección General de Formación Profesional Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa.
- Marcelo, C. y Murillo Estepa, P. (1998). Contextos formativos que favorecen el aprendizaje del profesorado. *Tendencias Pedagógicas, Monográfico*, 211-218.
- Marcelo, C., Mayor, C. y Gallego, B. (2014). Innovación educativa en España desde el punto de vista de sus protagonistas. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 14 (1), 111-134. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/567/56714113007.pdf>
- Mas, C. y Torrego, J.C. (2014). Asesoramiento y mediación de conflictos en los procesos de mejora escolar. *Innovación Educativa*, 24, 19-34. Recuperado de: <http://www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/view/1920>
- Montanero Fernández, M. (2014). La investigación sobre el asesoramiento educativo en España: una revisión de su metodología y resultados empíricos. *Revista Española de Pedagogía*, 72 (259), 525-542. Recuperado de: <http://reunir.unir.net/handle/123456789/3737>
- Murillo Estepa, P. (2005). El asesoramiento externo en los procesos de formación del profesorado universitario. *Investigación en la Escuela*, 57, 59-68.
- Murillo Estepa, P. (2008). ¿Ayuda u obstáculo? Sentido y credibilidad de la función asesora. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12 (2), 1-10. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42527>
- Murillo Estepa, P. y Olías Ferrera, F. (2010). La mejora de los centros como proceso derivado de los resultados de evaluación: La importancia de los datos. *Monográficos Escuela*.
- Nicastro, S. y Andreozzi, M. (2003). *Asesoramiento pedagógico en acción. La novela del asesor*. Buenos Aires: Paidós.
- Nieto, J.M. (2001). Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas. En J. Domingo (Coord.), *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución* (pp. 147-166). Barcelona: Octaedro.
- Nieto, J.M. y Portela, A. (2006). Una perspectiva ampliada sobre el asesoramiento en educación. *Revista de Educación*, 339, 77-96. Recuperado de: http://mejoraescolar.com/fondo_recursos/system/files/1.10.pdf
- Sánchez, E. y García, R. (2005). Sobre la noción de asesoramiento colaborativo: lo que se dice y lo que se hace. En C. Monereo y J.I. Pozo (Eds.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen* (pp. 29-54). Barcelona: Graó.
- Smith, E. (2015). Professional development and the impact of teacher relationships. *Journal of Initial Teacher Inquiry*, 1, 43-44. Recuperado de: <http://ir.canterbury.ac.nz/handle/10092/11448>