

La formación continua de los docentes para la gestión didáctica del desarrollo de competencias

Teachers' development in the didactic management of competency based education

Glridelis Sena Cuevas¹,  <https://orcid.org/0009-0006-5071-7810>

Yenny Tejeda^{2*},  <https://orcid.org/0009-0000-2037-1632>

Marylú Nuñez Morales³,  <https://orcid.org/0000-0002-7202-6467>

¹ Distrito Educativo 18-01, Neiba, Provincia de Bahoruco, República Dominicana.

² Distrito Educativo 03-04, Azua de Compostela, Provincia Azua, República Dominicana.

³ Centro de Estudios de la Educación Enrique José Varona, Universidad de Camagüey.

* Autor para la correspondencia: nunezmoralesmarylu@gmail.com

Resumen

Introducción: La formación continua de los docentes es un prerequisite indispensable para la actualización de enfoques y métodos en la escuela.

Objetivo: La investigación tiene como objetivo: proponer un modelo de formación continua de docentes para la gestión didáctica del desarrollo de competencias.

Método: Para el desarrollo de la investigación se siguió una metodología cualitativa. Se utilizaron métodos del nivel teórico como el análisis-síntesis y la inducción-deducción para el análisis de los referentes teóricos; el hipotético deductivo para la verificación de las soluciones propuestas; el sistémico estructural funcional y la modelación para el diseño del modelo. Como métodos del nivel empírico se utilizaron la revisión bibliográfica para el estudio de la información relacionada con el tema y los talleres de opinión crítica y construcción colectiva y el pre-experimento pedagógico para valorar desde la perspectiva teórica el modelo propuesto. A partir de la concepción teórica del modelo presentado, se diseñaron y aplicaron estrategias específicas para el desarrollo de la competencia ambiental –en el nivel Primario– y de la competencia comunicativa—en el nivel Secundario—, a través de pre-experimentos pedagógicos efectuados en centros educativos seleccionados del Distrito 01-03 de Azua de Compostela, Provincia Azua y en el Distrito Educativo 18-01, Neiba, Provincia de Bahoruco, respectivamente.

Resultados: El principal resultado es el modelo de formación continua de docentes para la gestión didáctica del desarrollo de competencias.

Conclusiones: La investigación realizada propone un modelo de formación continua de docentes para la gestión didáctica del desarrollo de competencias, que tienen en cuenta los presupuestos de la formación centrada en la escuela, a través de la creación de una comunidad

de aprendizaje, a partir de las necesidades formativas de los estudiantes y los profesores, y de las necesidades cognitivas, procedimentales y actitudinales que se presentan en la ejecución práctica del proceso de gestión. La introducción práctica del modelo favoreció la preparación individual y colectiva de los docentes.

Palabras claves: formación de docentes, educación basada en competencias, gestión educacional, desarrollo profesional, educación continua..

Abstract

Introduction: Teachers' development is an indispensable prerequisite for updating approaches and methods at school.

Objective: The paper aims to devise a system for teachers' development in the didactic management of competency based education.

Method: A qualitative methodology was used to carry out the research. Theoretical-level methods such as analysis-synthesis and induction-deduction were applied to examine theoretical references; the hypothetical-deductive method was used to verify proposed solutions, along with the systemic-structural-functional approach and modeling to devise teacher's development. At the empirical level, methods included literature review to analyze information related to the topic and critical opinion workshops and collective construction sessions to assess the proposed model from a theoretical prescriptive perspective.

Results: The main outcome is the description of a system for teachers' development in the didactic management of competency based education.

Conclusions: The research proposes the creation of a system for teachers' development in the didactic management of competencies based on the principles of school-centered training through the creation of a learning community, students' and teachers' needs, as well as cognitive, procedural, and attitudinal requirements. This model is feasible for practical application in individual and collective teachers' continuous education.

Keywords: teacher education, competency-based education, educational management, professional development, continuing education

Recibido: 9 de julio de 2026

Aprobado: 6 septiembre de 2026

Introducción

La formación continua de los docentes es esencial para garantizar que estén actualizados en nuevos enfoques pedagógicos y metodologías educativas. A medida que la sociedad evoluciona y cambian las necesidades de los estudiantes, los docentes deben adaptarse y mejorar sus conocimientos, habilidades y actitudes. Así, la formación continua les proporciona las herramientas necesarias para enfrentar los desafíos educativos actuales y ofrecer una enseñanza de calidad que promueva el desarrollo integral de los estudiantes.

En República Dominicana, las competencias ocupan un lugar central en la formación académica y



personal de los estudiantes. Así, en la Adecuación Curricular de los niveles primario y secundario (Viceministerio de Servicios Técnicos y Pedagógicos. Dirección General de Currículo, 2023) se incluyen las competencias, las que se consideran ejes transversales curriculares, por lo que todas las asignaturas deben contribuir con ello. No obstante, se aprecian insuficiencias en la formación de los docentes para enfrentar la gestión didáctica de ellas, a través del proceso de enseñanza-aprendizaje de las asignaturas que imparten.

Matos (2017) trata en sus trabajos las insuficiencias en el desarrollo de las competencias en la República Dominicana. Hace énfasis en la necesidad de abordar este aspecto tanto en la formación inicial como continua de los docentes de todos los niveles educativos, pues prevalece en el profesorado el desconocimiento de estrategias didácticas para el tratamiento a la diversidad cultural y de aprendizaje de los estudiantes, así como poca disposición para abordarlas desde la enseñanza.

En cuanto a los autores que han trabajado la formación continua de los docentes, en la literatura consultada se destacan los trabajos de Cano (2015), Domingo-Coscollola *et al.* (2022), Mayorga *et al.* (2024), Souto-Seijo *et al.* (2020), Vezub (2024), Yan *et al.* (2022), y Willatt (2024), que aun cuando realizan aportes que sirven de referentes a esta investigación, no abordan la preparación docente para la gestión didáctica de las competencias.

En lo referido al tratamiento didáctico del desarrollo de competencias son referentes que se asumen en la investigación los trabajos desarrollados por Romeu (2014), Sánchez *et al.* (2023), Vila *et al.* (2023).

En los docentes en ejercicio se aprecian dificultades en la gestión didáctica del desarrollo de competencias desde la perspectiva teórica y metodológica, así como la prevalencia de una visión reduccionista de la incidencia de las áreas o asignaturas que deben contribuir en dicho proceso, y en consecuencias en el desarrollo de estas competencias por parte de los estudiantes.

El artículo tiene como objetivo: proponer un modelo de formación continua de docentes para la gestión didáctica del desarrollo de competencias.

Metodología

En la investigación se utilizó la metodología cualitativa. En ese orden, a través de métodos como el análisis-síntesis y la inducción-deducción se establecieron las interrelaciones conceptuales, factuales y fenoménicas, relacionadas con el objeto de la investigación. Por su parte, el método hipotético-deductivo fue utilizado para la verificación de las soluciones propuestas a los problemas encontrados, mientras que Los métodos sistémico-estructural-funcional y el de modelación para el diseño del modelo. Del nivel empírico se utilizó la revisión bibliográfica, que permitió el estudio y la recopilación de información relacionada con el tema, tanto desde el punto de vista de las aportaciones de los distintos autores consultados, como de las disposiciones



vigentes en República Dominicana al respecto. Los talleres de opinión crítica y construcción colectiva permitieron evaluar la confiabilidad del instrumento práctico a emplear en la instrumentación del modelo. Mediante dos pre-experimentos pedagógicos se valoró desde la perspectiva teórica y práctica la factibilidad y efectividad de la propuesta.

Resultados

El modelo de formación continua de los docentes para la gestión didáctica del desarrollo de competencias tuvo como finalidad suplir las limitaciones teóricas que dieron lugar a esta investigación. En ese orden, el modelo se sustentó en los presupuestos que se expresan a continuación:

- Se encamina a la formación de los conocimientos, las habilidades y las actitudes que precisan los docentes para poder gestionar la formación de competencias desde el proceso de enseñanza-aprendizaje de las asignaturas que imparten (Cano, 2015; Domingo-Coscollola, 2022; López *et al.*, 2021; López, 2022; Romeu, 2014; Sánchez *et al.*, 2023; Vila *et al.*, 2023).
- Se proyectó el estableciendo de constantes interrelaciones entre los docentes del grado, a través de la creación de comunidades profesionales de aprendizaje (Vezub, 2024), mediadas por una comunicación ética y afectiva, donde se deben manifestar valores como el respeto y la responsabilidad (Vygotsky, 1995).
- Se le brindó especial atención al contexto personal y social (áulico) del docente, por lo que se consideró el punto de partida de la formación continua (Yan *et al.*, 2022).
- Fue concebido a través de la actuación del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Chala *et al.*, 2021: y Vezub, 2024), vinculando así la teoría que precisa dominar con su práctica pedagógica como manifestación de la formación continua centrada en la escuela (Domingo-Coscollola, 2022).

Atendiendo a los presupuestos referidos, el modelo se estructuró en tres subsistemas: el subsistema *Caracterización formativa de la gestión didáctica del desarrollo de competencias*, el subsistema *Orientación cognitivo-actitudinal hacia la gestión didáctica del desarrollo de competencias* y el subsistema *Ejecución procedimental de la gestión didáctica del desarrollo de competencias*, los que se argumentan a continuación:

Subsistema: *Caracterización formativa de la gestión didáctica del desarrollo de competencias*

El subsistema caracterización formativa de la gestión didáctica del desarrollo de competencias tiene como función: determinar el estadio en que se encuentran tanto los alumnos, como los docentes para enfrentar el proceso desde las distintas asignaturas que se imparten en cada ciclo o grado.



Los resultados de dicha caracterización son el punto de partida de la formación continua de los docentes, pues atendiendo a ello se proyectan las acciones a desarrollar por la comunidad de aprendizaje creada a ese fin.

El subsistema estuvo integrado por dos componentes:

- *Caracterización del nivel de desarrollo de las competencias de los alumnos.*
- *Caracterización de la preparación de los docentes para gestionar desde la perspectiva didáctica el desarrollo de competencias.*

El componente *Caracterización del nivel de desarrollo de las competencias de los alumnos* tiene como función: determinar el comportamiento en cada uno de ellos de los criterios de desempeño establecidos para cada competencia en particular y el nivel o grado donde se encuentran. El proceso es liderado por el docente que esté al frente de la comunidad de aprendizaje y donde participan tanto los alumnos como el resto de los maestros.

La participación de los alumnos se efectúa, de manera esencial, a través de la realización de un autodiagnóstico, donde de manera individual lleguen a determinar sus necesidades formativas al respecto, en función de lograr involucrarlos de manera activa en su propio proceso formativo, a partir de las necesidades que ellos mismos detectan.

Los docentes participan en la caracterización de los alumnos a través de la realización de un diagnóstico donde, de manera grupal (docentes del ciclo o año), determinan el nivel de desarrollo alcanzado por los alumnos en cuanto a la competencia que se trabaje.

La participación de los docentes en la caracterización del nivel de desarrollo de los alumnos propicia su sensibilización sobre la necesidad de una adecuada gestión desde el área de conocimiento que trabaja, así como la determinación de las falencias que presentan desde la perspectiva didáctica para enfrentar ese proceso.

El componente *Caracterización de la preparación de los docentes para gestionar desde la perspectiva didáctica el desarrollo de competencias* tiene como función: determinar la preparación previa de los profesores, con la finalidad de detectar las dificultades que presentan en su desempeño y, a partir de ellas, proyectar las acciones necesarias desde la perspectiva formativa, a través de la comunidad de aprendizaje creada a tales efectos.

Para la realización de la caracterización los docentes deben realizar un autodiagnóstico atendiendo a dos aspectos esenciales: sus consideraciones sobre la preparación que tienen para enfrentar las dificultades que presentan sus alumnos, así como su desempeño relacionado con la planificación, la ejecución y la evaluación de las actividades encaminadas al desarrollo de competencias.

De los resultados del autodiagnóstico cada profesor determina de manera inicial sus necesidades las que deben ser valoradas en la comunidad de aprendizaje para proyectar de manera individual y grupal las acciones de preparación.

Entre los componentes *Caracterización del nivel de desarrollo de las competencias de los alumnos* y *Caracterización de la preparación de los docentes para gestionarlo desde la perspectiva didáctica* se establecen relaciones de coordinación y complementariedad, ya que se brindan elementos mutuamente. En ese orden, la caracterización del nivel de desarrollo de los alumnos, es un indicador de los elementos en los que se deben preparar los profesores y es un factor que puede influir en la sensibilización de estos para enfrentar la gestión didáctica. Por su parte, la caracterización de la preparación de los docentes permite que la formación continua se encamine a la solución de las dificultades que presentan los estudiantes.

De las relaciones de carácter sinérgico que se establecen entre ambos componentes surge la cualidad *Autenticidad formativa*, que es aquella que expresa la proyección de la formación continua atendiendo a las necesidades de los docentes, para dar respuesta a las insuficiencias que presentan los alumnos en el desarrollo de las competencias.

Subsistema: *Orientación cognitivo-actitudinal hacia la gestión didáctica del desarrollo de competencias*

Orientación cognitivo-actitudinal hacia la gestión didáctica del desarrollo de competencias es el subsistema que tiene como función: la preparación de los docentes desde la perspectiva teórica y actitudinal, teniendo en cuenta los resultados del subsistema *Caracterización formativa de la gestión didáctica del desarrollo de competencias*.

El subsistema está integrado por dos componentes:

- *Orientación cognitiva hacia los presupuestos teóricos de la gestión didáctica para el desarrollo de competencias.*
- *Orientación actitudinal hacia la gestión didáctica para el desarrollo de competencias.*

Orientación cognitiva hacia los presupuestos teóricos de la gestión didáctica para el desarrollo de competencias es el componente que tiene como función: que los docentes se apropien de los conocimientos necesarios que garanticen su correcto desempeño para lograr los niveles exigidos en sus alumnos al respecto.

En ese orden, los docentes deben ser portadores de conocimientos relacionados con el contenido del área curricular que imparten, con el tratamiento teórico, pedagógico, didáctico y curricular de las competencias, así como los presupuestos de la gestión didáctica.

Este componente se debe desarrollar a través de la autogestión de los conocimientos por parte de los docentes, así como por la realización de talleres u otras formas de preparación colectivas en la comunidad de aprendizaje, siempre que las necesidades formativas sean de la mayoría del

grupo que la integran.

Orientación actitudinal hacia la gestión didáctica para el desarrollo de las competencias es el componente que tiene como función: que los docentes reflexionen y se apropien durante su proceso de formación, de manera consciente y consensuada, de las actitudes que deben asumir, de modo que a través de la valoración afectiva de sus prácticas autorregulen su desempeño docente.

Mediante este componente, durante los talleres y otras actividades de carácter participativo, los docentes reflexionan sobre su actitud, lo que debe favorecer el autoexamen en intercambio y retroalimentación con los otros docentes que integran la comunidad de aprendizaje.

Dentro de las actitudes esenciales que deben asumir los docentes están la disposición a enfrentar el proceso de desarrollo de las competencias de sus alumnos y la creación de un ambiente de confianza en el salón de clases, como necesidad básica para la comunicación.

Entre los componentes *Orientación cognitiva hacia los presupuestos teóricos de la gestión didáctica para el desarrollo de las competencias* y *Orientación actitudinal hacia la gestión didáctica de las competencias*, se establecen relaciones de coordinación y complementariedad al brindarse mutuamente elementos para su conformación. La orientación cognitiva brinda una mayor objetividad a la orientación actitudinal, al contar los docentes con los conocimientos necesarios que les permitan valorar su actitud y tener en cuenta los presupuestos teóricos que se involucran en la gestión didáctica de las competencias. Por su parte, la orientación actitudinal favorece la orientación cognitiva, al posibilitar la motivación del docente hacia su preparación desde la perspectiva teórica.

De las relaciones de carácter sinérgico que se establecen entre los componentes del subsistema surge la *Proyectividad formativa teórico-valorativa*, que es la cualidad que indica la adecuada preparación gnoseológica y actitudinal de los docentes para enfrentar de manera efectiva su práctica pedagógica encaminada a la gestión didáctica para el desarrollo de competencias, atendiendo a sus necesidades formativas.

Subsistema: *Ejecución procedimental de la gestión didáctica del desarrollo de competencias*

El subsistema *Ejecución procedimental de la gestión didáctica del desarrollo de competencias* tiene como función: la formación y el desarrollo de habilidades en el docente a partir de su propia práctica, mediante su desempeño, en la realización de las acciones relacionadas con los procedimientos que inciden en la planificación, la ejecución y la evaluación del desarrollo de competencias desde el área de conocimiento que imparte.

En ese orden, el desarrollo de los procedimientos relacionados con la planificación, la ejecución y la evaluación del desarrollo de competencias propicia la reelaboración de los conocimientos y de las actitudes que se le relacionan, al ser en la práctica donde estos se concretan.



La ejecución procedimental debe estar mediada por la autoevaluación del docente de su propia práctica, así como por la hetero-evaluación y la coevaluación, mediante la presentación de las experiencias individuales en los talleres que se efectúen en la comunidad de aprendizaje.

El subsistema está integrado por los componentes siguientes:

- *Planificación formativa del desarrollo de competencias.*
- *Ejecución formativa del desarrollo de competencias.*
- *Evaluación formativa del desarrollo de competencias.*

Planificación formativa del desarrollo de competencias es el componente que tiene como función: la preparación de docentes a desarrollar en el proceso de enseñanza-aprendizaje del área de conocimientos que imparte, teniendo en cuenta los conocimientos y actitudes que se le relacionan.

El contenido procedimental esencial de este componente es el que a continuación se presenta:

- Diagnóstico del nivel de desarrollo de las competencias de los estudiantes teniendo en cuenta los criterios de desempeño establecidos para el nivel o grado donde se encuentran.
- Diseño de tareas y ejercicios en el área de conocimientos que imparten, encaminadas a suplir las dificultades que presentan las estudiantes, detectadas en el diagnóstico, que motiven su aprendizaje cotidiano.
- Definición –desde la perspectiva de la competencia que se trabaja– de los objetivos, contenidos, medios de enseñanza, método(s) y estrategias, así como los nuevos conceptos que debe introducir y enseñar dentro del contexto de la tarea o ejercicio y relacionarlo con nuevos conceptos.
- Definición de las formas de evaluación teniendo en cuenta los criterios de desempeño relacionados con la competencia a los que se aspira a que lleguen los estudiantes.

Ejecución formativa del desarrollo de competencias es el componente que tiene como función: la preparación del docente, a través de la práctica, para la ejecución y la puesta en práctica de las actividades a desarrollar en el proceso de enseñanza-aprendizaje del área de conocimientos que imparte, las que fueron diseñadas previamente tomando en cuenta los conocimientos y actitudes que se le relacionan.

El contenido procedimental esencial de este componente es el que a continuación se presenta:

- Orientación de la tarea o ejercicio, explicándoles a los estudiantes sus objetivos, contenidos, forma de realización, la evaluación y sus indicadores, a partir de los criterios de desempeño planificados.
- Observación de las fases o momentos del tratamiento didáctico de la competencia que se trabaje.
- Orientación para que los estudiantes creen estrategias propias para solucionar las situaciones presentadas.



- Observación y dirección permanente del trabajo de los estudiantes.

Evaluación formativa del desarrollo de competencias es el componente que tiene como función: la ejecución por el docente de la evaluación de las actividades desarrolladas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del área de conocimientos que imparte, las que fueron diseñadas previamente, tomando en cuenta los conocimientos y actitudes que se le relacionan. La evaluación formativa propicia el perfeccionamiento de la planificación y la ejecución de la gestión didáctica.

El contenido procedimental esencial de este componente es el que a continuación se presenta:

- Desarrollo de la evaluación de la competencia mostrada por cada estudiante durante la ejecución de las tareas, ejercicios, y al concluir esta, atendiendo a los criterios de desempeño prefijados.
- Utilización de la autoevaluación, la coevaluación y la hetero-evaluación.
- Aportación de recomendaciones o nuevas tareas, en el caso que sea necesario, con la finalidad de eliminar las dificultades mostradas por los estudiantes.

Entre los componentes del subsistema se establecen relaciones de subordinación y complementariedad, al subordinarse unas a otras las fases de la gestión didáctica y a su vez brindarse elementos para su perfeccionamiento. En ese orden, la ejecución formativa y la evaluación formativa, dependen de la planificación, porque se ejecuta y evalúa lo planificado; no obstante, los resultados de la ejecución y la evaluación tienen incidencia en la planificación, pues como procesos pueden evidenciar la necesidad de concebir nuevas actividades, atendiendo a los resultados mostrados por los estudiantes y repetir el ciclo si fuera necesario.

De las relaciones sinérgicas que se establecen entre los componentes del subsistema, surge la cualidad *Aplicabilidad formativa contextual*, como expresión práctica de la formación alcanzada por los docentes para asumir la gestión didáctica del desarrollo de competencias en sus alumnos.

A su vez, entre el subsistema *Caracterización formativa de la gestión didáctica del desarrollo de competencias* y los subsistemas *Orientación cognitivo-actitudinal* y *Ejecución procedimental*, se establecen relaciones de subordinación, ya que los dos últimos dependen del primero, al ser este el punto de partida del proceso formativo.

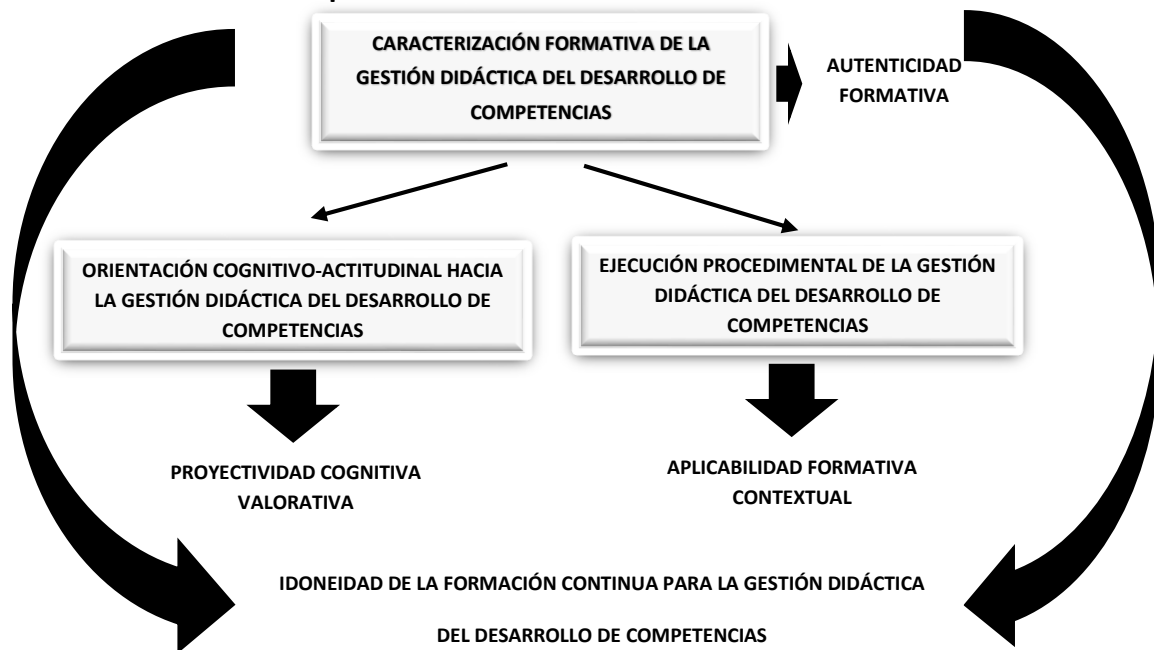
Entre el subsistema *Orientación cognitivo-actitudinal...* y el subsistema *Ejecución procedimental...* se establecen relaciones de coordinación y complementariedad ya que se brindan elementos mutuamente. La orientación cognitivo-actitudinal aporta los elementos esenciales desde la perspectiva teórica y valorativa para el correcto desarrollo práctico de la gestión didáctica y este último posibilita el perfeccionamiento de los conocimientos y los valores teniendo en cuenta que es en la actividad práctica donde estos se evidencian.

De las relaciones que se establecen entre los subsistemas del modelo surge la cualidad *Idoneidad de la formación continua para la gestión didáctica del desarrollo de competencias*, como

expresión de la materialización en la práctica de los saberes relacionados con su planificación, ejecución y evaluación desde el proceso de enseñanza-aprendizaje de las distintas áreas del conocimiento que se imparten a partir de su contextualización (figura 1).

Figura 1

Representación gráfica del modelo de formación continua de los docentes para la gestión didáctica del desarrollo de competencias



El modelo fue valorado desde la perspectiva teórica a través de talleres de opinión crítica y construcción colectiva, siguiendo los presupuestos propuestos por Cortina y Trujillo (2009). El objetivo de los talleres estuvo orientado a socializar la propuesta y obtener, mediante el análisis colectivo, criterios fiables sobre su pertinencia y que permitieran su perfeccionamiento.

Se efectuaron tres talleres y los criterios finales de los especialistas participantes coincidieron en reconocer que la propuesta es viable y puede implementarse para contribuir a la formación continua de los docentes para el desarrollo de competencias desde el proceso de enseñanza-aprendizaje de las asignaturas que imparten.

A partir de la concepción teórica del modelo presentado, se diseñaron y aplicaron estrategias específicas para el desarrollo de la competencia ambiental –en el nivel Primario– y de la competencia comunicativa –en el nivel Secundario–, a través de pre-experimentos pedagógicos efectuados en centros educativos seleccionados del Distrito 01-03 de Azua de Compostela, Provincia Azua y en el Distrito Educativo 18-01, Neiba, Provincia de Bahoruco, respectivamente.

Como resultado de los pre-experimentos se pusieron de manifiesto las transformaciones operadas tanto en el desempeño de los docentes, como en el desarrollo de las competencias –ambiental y

comunicativa– en los estudiantes. Los docentes mostraron dominio de las disposiciones curriculares vigentes, así como de los presupuestos teóricos, metodológicos y praxeológicos de la competencia que trabajaron y de su gestión didáctica. No obstante, se evidenciaron algunas dificultades, sobre todo en la ejecución procedimental, por lo que fue necesario hacer recomendaciones para continuar el trabajo. En el caso de los alumnos, la mayoría logró pasar del nivel básico o inicial del desarrollo de la competencia, en el que se encontraban al inicio del pre-experimento, a un nivel satisfactorio.

Discusión

En el modelo propuesto, además de que se asumen los criterios de Romeu (2014), Sánchez *et al.* (2023), Vila *et al.* (2023) que se relacionan con el tratamiento didáctico de las competencias, se aborda la formación continua de los docentes (Cano, 2015; Domingo-Coscollola *et al.*, 2022; Mayorga *et al.*, 2024; Souto-Seijo *et al.*, 2020; Vezub, 2024; Yan *et al.*, 2022; Willatt, 2024) para que logren desarrollar competencias a través del proceso de enseñanza-aprendizaje de las asignaturas que imparten.

Con independencia de que es preciso continuar la aplicación de estrategias basadas en el modelo propuesto, para lograr generalizarlo en la gestión didáctica de todas las competencias transversales que reconoce el currículo dominicano en los distintos niveles de enseñanza, así como la necesidad de profundizar en las potencialidades que tienen otros métodos para el desarrollo de la formación continua centrada en la escuela –como el uso de la Inteligencia Artificial tanto para el desarrollo de competencias, como para la formación docente y la preparación de los maestros en formación en este aspecto, entre otras cuestiones– en la investigación se pone en evidencia que la propuesta realizada es una vía factible para lograr la transformación del proceso de formación continua de los docentes involucrados.

Conclusiones

El modelo de formación continua de los docentes para la gestión didáctica del desarrollo de competencias se encamina a contribuir a la solución de un problema que existe en el sistema educativo dominicano, y que, a su vez, a partir del estudio realizado, se aprecian limitaciones desde la perspectiva de su tratamiento teórico.

En el modelo se tienen en cuenta los presupuestos de la formación centrada en la escuela, a través de la creación de una comunidad de aprendizaje, donde a partir de las necesidades formativas de los estudiantes y los profesores, así como de las necesidades cognitivas, procedimentales y actitudinales que se presentan en la ejecución práctica del proceso de gestión, los docentes se preparan de manera individual y colectiva.

Tanto los talleres de opinión crítica y construcción colectiva, como los pre-experimentos pedagógicos realizados, pusieron en evidencia la pertinencia, factibilidad y efectividad de la



aplicación de las propuestas, en función del perfeccionamiento de la gestión didáctica del desarrollo de competencias, a través de la formación continua de los docentes para ello.

Referencias bibliográficas

- Cano, J. M. (2015). *Gestión didáctica*. Madrid, España: Pearson.
- Chala, P. A., Castañeda-Peña, H., Rodríguez-Uribe, M., y Salazar-Sierra, A. (2021). Práctica pedagógica de docentes en formación como práctica social situada. *Educación Y Educadores*, 24(2), 221–240. <https://doi.org/10.5294/edu.2021.24.2.3>
- Cortina, V., y Trujillo, Y. (2009). Talleres de opinión crítica y construcción colectiva: Un método para corroborar resultados en la investigación pedagógica [Ponencia]. Congreso Internacional Pedagogía 2009. La Habana, Cuba.
- Domingo-Coscollola, M., Onsès-Segarra, J., y Sancho-Gil, J. M. (2022). Aprendizaje del profesorado de secundaria: entornos, especificidades y consideraciones para la práctica educativa. *EDUCAR*, 58(1), 53–68. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1338>
- López, E., Gutiérrez, B., Otero, A., y Expósito, E. (2022). Análisis cualitativo del perfil profesional del buen docente de educación secundaria. *Revista Española de Pedagogía*, 80(283), 493–516. <https://revistas.unir.net/index.php/rep/article/view/148>
- López, F., García, I., y Expósito-Casas, E. (2021). Formación inicial y formación permanente del profesorado de educación secundaria en España. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 73(4), 65–84. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2021.91081>
- Matos, P. (2017). La formación de docentes en la República Dominicana: Un reto para las instituciones de educación superior. *Revista AULA*, 61(1), 58-64. <https://repositorio.unphu.edu.do/bitstream/handle/123456789/777/La%20formaci%C3%B3n%20de%20docentes%20en%20la%20Rep%C3%ABlica%20Dominicana.pdf?sequence=1>
- Mayorga, M. J., Martínez, I., y Núñez, F. (2024). La formación permanente en el profesorado de enseñanza no universitaria: análisis de impresiones, preferencias y necesidades. *Revista Española de Pedagogía*, 82(288), 395–416. <https://revistas.unir.net/index.php/rep/article/view/94>.
- Romeu, A. (2014). Periodización y aportes del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural de la enseñanza de la lengua. *Revista Varona*, 58(enero-junio), 32-46. <https://www.redalyc.org/pdf/3606/360634165004.pdf> (Redalyc)
- Sánchez, S., Pascual, M. Á. y Fombona, J. (2023). Serious games: efectos en la competencia



lingüística a partir de las diferencias socioeducativas del alumnado. *Revista Complutense de Educación*, 34(4), 769-781. <https://doi.org/10.5209/rced.80052>.

Souto-Seijo, A., Estévez, I., Iglesias, V., y González-Sanmamed, M. (2020). Entre lo formal y lo no formal: un análisis desde la formación permanente del profesorado. *EDUCAR*, 56(1), 91–107. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1095>.

Vezub, L. (2024). La política de formación continua en Argentina: opiniones de directivos de educación secundaria sobre las actividades y necesidades de formación y formación y desarrollo profesional docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(1), 45–60. <https://doi.org/10.6018/reifop.596501>

Viceministerio de Servicios Técnicos y Pedagógicos. Dirección General de Currículo (2023). Adecuación Curricular Nivel Secundario. <https://www.educando.edu.do/portal/wp-content/uploads/2023/10/3-Adecuacion-Nivel-Secundario-Oct-2023-Final.pdf>

Vila, P., Velasco, J. W., y Vila, P. (2023). Formación y formación y desarrollo de la competencia comunicativa en educación superior. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(31), 2583–2596. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i31.686>

Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Ediciones Fausto.

Willatt, C. (2024). De la observación de aula a la mirada pedagógica. Una reorientación fenomenológica. *Revista de Investigación Educativa*, 42(2).1-18. <https://doi.org/10.6018/rie.565331>

Yan, Z., Chiu, M. M. y Cheng, E. C. K. (2022). Predicting teachers' formative assessment practices: Teacher personal and contextual factors. *Teaching and Teacher Education*, 114, 1–13. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2022.103718>

Conflicto de intereses:

Se declara que no existen conflictos de intereses que puedan haber influido en los resultados obtenidos o las interpretaciones propuestas.

Declaración de responsabilidad autoral:

Glóridelis Sena Cuevas. Tributo a la conceptualización, la curación de datos, el análisis formal, la modelación su introducción experimental en la formación continua de un grupo de docentes del nivel secundario para la gestión didáctica del formación y formación y desarrollo de la competencia comunicativa.



M. Sc. Yenny Tejeda. Tributo a la conceptualización, la curación de datos, el análisis formal, la modelación su introducción experimental en la formación continua de un grupo de docentes del nivel primario para la gestión didáctica del formación y formación y desarrollo de la competencia ambiental.

Marylú Núñez Morales: Tuvo a su cargo la dirección metodológica de la investigación, contribuyó a la conceptualización y modelación del resultado, y supervisó la introducción del modelo en la práctica educativa.

Editado por: Dr. C. Manuel N. Montejo Lorenzo, traducción de Lic. Yailén Fernández Daniel

Este es un artículo en Acceso Abierto distribuido según los términos de la Licencia Creative Commons: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.es> ES que permite el uso, distribución y reproducción no comerciales y sin restricciones en cualquier medio, siempre que sea debidamente citada la fuente primaria de publicación.

