

12

PERSPECTIVA

**DE LOS PROGRAMAS DOMINICANOS DE FORMACIÓN
INICIAL DE MAESTROS TÉCNICOS CON TITULACIÓN NO
PEDAGÓGICA**



© 2026; Los autores. Este es un artículo en acceso abierto, distribuido bajo los términos de una licencia Creative Commons que permite el uso, distribución y reproducción en cualquier medio siempre que la obra original sea correctamente citada.

PERSPECTIVA

DE LOS PROGRAMAS DOMINICANOS DE FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS TÉCNICOS CON TITULACIÓN NO PEDAGÓGICA

PERSPECTIVE OF DOMINICAN PROGRAMS FOR INITIAL TRAINING OF TECHNICAL TEACHERS WITH NON-PEDAGOGICAL DEGREES

Elisa Ysabel Cuello-Del Orbe¹

E-mail: elisacuelloster@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-8274-4215>

¹ Universidad Católica Nordestana. República Dominicana.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Cuello-Del Orbe, E. Y. (2026). Perspectiva de los programas dominicanos de formación inicial de maestros técnicos con titulación no pedagógica. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 9(2), 107-114.

Fecha de presentación: 30/11/2025

Fecha de aceptación: 22/01/2026

Fecha de publicación: 01/03/26

RESUMEN

La problemática de la formación inicial de maestros técnicos con titulación no pedagógica se centra en la ausencia de una caracterización sistemática de los programas existentes, así como en la falta de coherencia entre las políticas públicas y las prácticas formativas reales. Por tal motivo se realiza la presente revisión bibliográfica, con el objetivo de identificar las principales características y desafíos que enfrentan estos docentes a partir de su formación específica, destacando la necesidad de una preparación más integral que incluya aspectos pedagógicos y metodológicos. Para llevar a cabo la investigación se empleó un análisis cualitativo de diversas fuentes bibliográficas, incluyendo artículos académicos, informes institucionales y estudios de caso que abordan la formación de maestros técnicos en la República Dominicana. A través de este proceso se logró recopilar información sobre los enfoques educativos predominantes, la estructura curricular y las percepciones de los egresados sobre su preparación docente. Los resultados evidencian que, aunque los programas actuales ofrecen un enfoque técnico sólido, existe una carencia significativa en la formación pedagógica, lo que limita la capacidad de los docentes para implementar estrategias de enseñanza efectivas en el aula. Además, se destaca la necesidad de establecer políticas educativas que integren la formación técnica con un componente pedagógico robusto. En conclusión, la revisión subraya la importancia de repensar la formación inicial de maestros técnicos en la República Dominicana, promoviendo un modelo que garantice una educación de calidad, en correspondencia con las demandas del sistema educativo contemporáneo.

Palabras clave:

Formación inicial, maestros, habilitación docente, profesionalización.

ABSTRACT

The issue of the initial training of technical teachers with non-pedagogical qualifications focuses on the absence of a systematic characterization of existing programs, as well as the lack of coherence between public policies and actual training practices. For this reason, the present literature review is conducted with the aim of identifying the main characteristics and challenges faced by these teachers based on their specific training, highlighting the need for more comprehensive preparation that includes pedagogical and methodological aspects. To carry out the research, a qualitative analysis of various bibliographic sources was employed, including academic articles, institutional reports, and case studies addressing the training of technical teachers in the Dominican Republic. Through this process, information was gathered about the prevailing educational approaches, the curriculum structure, and graduates' perceptions of their teacher preparation. The results show that, although current programs offer a solid technical focus, there is a significant lack of pedagogical training, which limits teachers' ability to implement effective teaching strategies in the classroom. Furthermore, the need to establish educational policies that integrate technical training with a strong pedagogical component is highlighted. In conclusion, the review emphasizes the importance of rethinking the initial training of technical teachers in the Dominican Republic, promoting a model that ensures quality education in line with the demands of the contemporary educational system.

Keywords:

Initial training, teachers, teaching qualification, professionalization.

INTRODUCCIÓN

La formación inicial de los maestros técnicos constituye un elemento fundamental para garantizar la calidad de la enseñanza en la Educación Técnico Profesional (ETP). En el contexto dominicano, la expansión del nivel medio técnico ha generado la incorporación de profesionales con titulaciones no pedagógicas en diversas áreas, como la administración, la ingeniería, la contabilidad, el turismo o la informática, quienes requieren adquirir competencias didácticas y pedagógicas para desempeñarse eficazmente en el aula. Esta situación ha impulsado la creación de programas de habilitación docente que buscan integrar la experiencia técnica con la formación pedagógica.

No obstante, los programas de formación inicial dirigidos a este perfil docente presentan una marcada heterogeneidad en estructura, duración y modalidades de implementación, lo que evidencia la falta de criterios unificados y de coherencia entre los marcos normativos y las prácticas institucionales (Pacheco-López, 2025). En este sentido, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2024) advierte que en América Latina persiste una fragmentación en la formación inicial y continua de los docentes técnicos, con escasa articulación entre las demandas del sector productivo y las políticas nacionales de desarrollo.

En la República Dominicana, la situación se agrava por la coexistencia de programas de habilitación promovidos por diferentes instituciones formadoras, con variaciones sustanciales en duración, enfoques pedagógicos y mecanismos de evaluación. La problemática de la formación inicial de maestros técnicos con titulación no pedagógica se centra, por tanto, en la ausencia de una caracterización sistemática de los programas existentes, así como en la falta de coherencia entre las políticas públicas y las prácticas formativas reales.

La situación de la formación docente es ampliamente reconocida como un reto para las instituciones de educación superior. En este contexto, Matos Lluberés (2017) indica que “la formación de docentes en la República Dominicana constituye un reto para las Instituciones de Educación Superior (IES), pues demanda nuevas competencias profesionales y una reflexión crítica sobre las prácticas formativas tradicionales” (p. 58). Esta afirmación subraya que varias universidades dominicanas aún enfrentan dilemas en cómo integrar formación pedagógica y contextualización técnica.

Asimismo, la política nacional reconoce la necesidad de fortalecer la formación docente inicial. En la Política de Formación Docente Integral de Calidad y Equidad, el Ministerio de Educación declara que “es necesario que los organismos e instituciones responsables impulsen políticas de formación innovadoras, integrales y de calidad que garanticen el ingreso de mejores docentes al

sistema” (República Dominicana. Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, 2021). Esta línea política abre espacio para una valoración crítica de los programas existentes y sus capacidades de responder a los retos actuales.

Además, en estudios centrados en el sistema educativo dominicano, la evaluación de la formación docente permanente revela brechas entre las políticas declaradas y las prácticas reales, así como una relación interdependiente entre calidad formativa y desempeño profesional. Al respecto, en el estudio “Evaluación de la formación permanente del profesorado en República Dominicana”, se señala que, “la calidad del sistema de formación, relacionada con la aplicación de políticas educativas y de formación permanente, incide en el desarrollo profesional y el desempeño docente” (SITEAL, 2022, p. 23).

Con ello, la presente revisión no solo define su objeto de estudio, identificar las principales características y desafíos que enfrentan estos docentes a partir de su formación específica, destacando la necesidad de una preparación más integral que incluya aspectos pedagógicos y metodológicos, sino que también se justifica en la urgencia de consolidar un conocimiento crítico, contextualizado y útil para el fortalecimiento de la profesionalización docente técnica en República Dominicana.

METODOLOGÍA

El artículo se realizó en la Universidad Tecnológica del Sur, Azua de Compostela, República Dominicana, durante el trimestre enero-marzo de 2025. Adoptó un enfoque de revisión sistemática orientado a examinar cómo los programas de formación inicial para maestros técnicos con titulación no pedagógica han sido diseñados, implementados y evaluados. Se realizó con el fin de sintetizar evidencia empírica sobre estos programas, identificar vacíos de conocimiento y proponer líneas de mejora.

Se establecieron los siguientes criterios:

- Programas de formación inicial de maestros técnicos (o de formación docente en contexto técnico-vocacional) que se dirigen a personas con titulación no pedagógica (es decir, que no han sido formados inicialmente como pedagogos).
- Investigaciones empíricas, estudios de revisión y marcos teóricos relevantes que aborden dichos programas en contextos de educación superior, formación profesional o escuelas técnicas.
- Se incluyeron publicaciones en español e inglés, mientras se excluyeron estudios sobre la formación de maestros con titulación pedagógica, informes no revisados por pares sin metodología limpia, programas de desarrollo profesional posterior a la titulación.

Se formuló una estrategia para las bases de datos académicos más relevantes, incluyendo Scopus, Web of Science, Google Scholar y repositorios institucionales.

Se utilizan términos claves combinados mediante operadores booleanos, lo cual siguió la lógica empleada por García-Jiménez et al., (2024) en su revisión sistemática. Para realizar el estudio propuesto, se diseñó un algoritmo de búsqueda con tres indicadores en su estructura: la formación inicial docente, la práctica pedagógica y el nivel de escolaridad para el cual se realiza la formación” (p. 38).

Se documentó el algoritmo de búsqueda, los filtros aplicados (por ejemplo: idioma, tipo de documento, duplicados), y se realizó un registro de selección de documentos en dos etapas. Primero, se revisan los resultados de la búsqueda inicial para eliminar duplicados y realizar el descarte preliminar según los criterios. Luego, los artículos seleccionados se leyeron de manera íntegra para confirmar su elegibilidad, extraer información relevante y valorar su calidad metodológica.

De cada estudio se consideraron los siguientes elementos: datos básicos, objetivo del estudio, diseño metodológico y muestra, resultados relevantes, componentes del programa, contenidos pedagógicos, prácticas de formación y resultados de aprendizaje, limitaciones y recomendaciones del estudio. Por último, se sintetizó la información de manera que permitió visualizar patrones, similitudes y diferencias entre programas.

DESARROLLO

En el panorama dominicano, los informes oficiales reflejan que más de dos millones de estudiantes se matricularon en el sistema educativo en el año 2023-2024, distribuidos entre niveles inicial, primario, secundario y educación para adultos (República Dominicana. Ministerio de Educación, 2024). Aunque los datos no discriminan completamente la matrícula de la modalidad técnico profesional, la tendencia regional y nacional sugiere un crecimiento (SITEAL, 2022).

Para responder a la demanda de docentes técnicos, el sistema convoca a concursos, por lo que en la convocatoria de 2024 se publican plazas específicas para técnico profesional (República Dominicana. Ministerio de Educación, 2024), y en el concurso focalizado 2023 se identifican cerca de dos mil vacantes para esa modalidad.

Esta oferta de plazas refuerza la urgencia de contar con programas de formación inicial docente técnica que capacitan profesionales sin formación pedagógica. En una mirada histórica, se constata que en 2012-2013 la matrícula en ETP rondaba los 42 mil estudiantes, de los cuales el 61,8 % eran mujeres (Amargós, 2016), lo que evidencia una feminización temprana en esa modalidad y plantea interrogantes sobre cómo esos perfiles demográficos influyen en las políticas de formación docente técnica.

El estudio de los Programas de Formación Inicial (PFI) dirigidos a maestros técnicos que poseen titulaciones de grado en áreas no pedagógicas constituye un campo

emergente de investigación en el marco de la ETP. En las últimas dos décadas, la escasez de docentes con experiencia en sectores productivos y formación pedagógica ha impulsado la creación de rutas alternativas de habilitación docente, entendidas como procesos que permiten a profesionales técnicos adquirir las competencias pedagógicas necesarias para ejercer la docencia en el nivel medio técnico preuniversitario (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2009; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2021).

Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2009), los sistemas de formación docente técnico-profesional “han debido diversificar las rutas de ingreso docente para atraer expertos del sector productivo ante la escasez de profesores calificados” (p. 43). Esta afirmación resume un fenómeno global: los sistemas educativos requieren cada vez más profesionales con experiencia industrial que puedan trasladar su conocimiento técnico a las aulas, pero simultáneamente garantizar que estos profesionales adquieran la formación pedagógica necesaria para facilitar aprendizajes efectivos.

Las investigaciones revisadas coinciden en reconocer que la formación inicial de docentes técnicos debe basarse en la integración entre saber pedagógico y saber técnico-productivo. De acuerdo con el informe bienal de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2021), “a pertinencia de la formación docente técnica depende de su capacidad para vincular los procesos pedagógicos con la práctica productiva real. Esta articulación implica no solo la adquisición de competencias didácticas, sino también la comprensión de la cultura laboral, la seguridad industrial y la innovación tecnológica presentes en los entornos productivos.

Desde un punto de vista teórico, los PFI para docentes técnicos se fundamentan en tres corrientes principales: (1) el enfoque por competencias y aprendizaje situado, que promueve la enseñanza basada en el desempeño y la resolución de problemas reales (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2009, 2010); (2) el aprendizaje experiencial y reflexivo, que valora la experiencia laboral previa como punto de partida para la construcción de saber pedagógico (Blazar et al., 2024); y (3) la profesionalización progresiva y la validación de aprendizajes previos (RPL/RVA), la cual reconoce la experiencia industrial acumulada como parte del trayecto formativo (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2009).

El componente reflexivo se refuerza en estudios como los de Blazar et al. (2024), quienes sostienen que la transición de profesionales técnicos hacia la docencia resulta más exitosa cuando “la experiencia laboral previa se transforma en competencia pedagógica mediante programas de acompañamiento y práctica supervisada” (p. 29).

A nivel comparado, los PFI se estructuran en tres modelos predominantes: (1) Rutas alternativas o programas de habilitación pedagógica, dirigidas a profesionales no licenciados en educación que buscan ingresar al sistema escolar (Colombia: Decreto 2035 de 2005; Chile. Ministerio de Educación, 2025), con duraciones de 6 a 18 meses; (2) Trayectorias de prosecución universitaria o complementación pedagógica, que habilitan a técnicos superiores mediante diplomados o licenciaturas pedagógicas con duración de 1 a 2 años; y (3) Formación inicial docente completa en instituciones pedagógicas, con duración de 3 a 5 años, en las que se incorporan módulos para profesionales técnicos (Ministerio de Educación del Perú, 2026; Navarrete-Cazales, 2024).

En América Latina, la expansión de los PFI ha respondido a políticas de profesionalización docente y pertinencia productiva. La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2024) identifica que los países de la región “aún carecen de evaluaciones longitudinales que midan el efecto de la formación docente técnica sobre la empleabilidad y la calidad de la enseñanza” (p. 22). En Chile, se han creado rutas flexibles de prosecución para técnicos y profesionales mediante programas acreditados (Chile. Ministerio de Educación, 2025). En Colombia, el Decreto 2035 (2005) formalizó la exigencia de formación pedagógica inicial para ejercer la docencia, mientras que Perú impulsa la reforma de las escuelas pedagógicas para mejorar la calidad de la docencia técnica (Ministerio de Educación del Perú, 2026).

Por su parte, en la República Dominicana, el Ministerio de Educación (MINERD) y el Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM) han articulado una política pública específica para la habilitación docente técnica. Las Ordenanzas 03-2017 y 03-2023 establecen los criterios de habilitación para profesionales no pedagógicos, definiendo competencias generales y específicas del docente técnico. Dichas normativas “refuerzan el vínculo entre la práctica pedagógica y el sector productivo, garantizando la pertinencia de la docencia técnica” (República Dominicana. Ministerio de Educación, 2023).

Entre 2020 y 2025, el Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio ha promovido convocatorias nacionales de habilitación docente en alianza con universidades acreditadas, priorizando programas de 12 a 18 meses orientados a la docencia en las familias profesionales de la ETP. Estas acciones posicionan a la República Dominicana en línea con las tendencias regionales, aunque aún enfrenta retos en la vinculación estructural con empresas, la evaluación de impacto y la formación de mentores especializados.

Los estudios revisados revelan vacíos comunes que afectan la consolidación de los PFI: (1) débil evaluación de impacto (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2024); (2) carencia de instrumentos

estandarizados para talleres y laboratorios técnicos (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2021); (3) limitada formación de mentores; (4) reconocimiento insuficiente de la experiencia laboral (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2009); (5) desfase entre currículo digital y equipamiento (Organización Internacional del Trabajo, 2024); y (6) ausencia de sistemas de datos integrados (República Dominicana. Ministerio de Educación, 2023).

En consecuencia, el contexto dominicano enfrenta la tarea de fortalecer su sistema mediante la creación de un Marco Nacional de Resultados de Aprendizaje, un Programa Nacional de Mentoría ETP, protocolos de validación de experiencia profesional, digitalización y evaluación auténtica, y el desarrollo de un tablero nacional de seguimiento docente.

La revisión evidenció una marcada heterogeneidad en la estructura y duración de los programas de formación inicial dirigidos a maestros técnicos con titulación no pedagógica en la República Dominicana y América Latina. En los programas nacionales gestionados por universidades acreditadas por el Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio, la duración oscila entre seis meses y dos años, dependiendo del nivel de titulación previa y de la modalidad (presencial, semipresencial o virtual). Esta diversidad responde a esfuerzos por flexibilizar el acceso, pero también revela una falta de estandarización de competencias terminales y de criterios para la evaluación de la práctica docente.

Según los registros institucionales, el Programa Nacional de Inducción (PNI) del Ministerio de Educación “culmina con éxito la inducción profesional de 12,360 docentes de nuevo ingreso” (2024), lo que representa un hito en la incorporación de nuevos profesionales, aunque no todos provienen de programas con formación pedagógica inicial.

En el plano teórico, Shulman (1987) plantea que la formación docente debe articular tres tipos de conocimiento: el del contenido disciplinar, el pedagógico general y el conocimiento pedagógico del contenido (PCK). Sin embargo, la mayoría de los programas analizados privilegian la actualización técnica sobre el desarrollo del conocimiento pedagógico profundo. Esta brecha coincide con lo que Zeichner (2010) denomina “tensiones estructurales” en la formación inicial, cuando los programas priorizan la transmisión de competencias instrumentales sobre la reflexión sobre la práctica.

El contraste entre la teoría y los hallazgos revelan que, si bien la expansión de programas de habilitación ha permitido atender la creciente demanda de docentes técnicos, aún no se consolida un modelo que garantice la integración equilibrada entre formación técnica y formación pedagógica contextualizada.

Los hallazgos documentales muestran que las políticas dominicanas han avanzado en la definición de un marco regulatorio para la habilitación docente técnica, aunque su aplicación sigue siendo desigual.

Este mandato se fortalece con la Propuesta de Sistema de Carrera Docente, que prevé la readecuación de los programas de habilitación docente vigentes para asimilarlos a la normativa de formación inicial docente. Sin embargo, la revisión de documentos de implementación del Ministerio de Educación (2023–2025) muestra que persiste una distancia entre las disposiciones normativas y su implementación operativa, especialmente en la coordinación entre universidades formadoras y las direcciones de educación técnica profesional.

A nivel comparado, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2024) advierte que en América Latina persiste una fragmentación en la formación inicial y continua de los docentes técnicos, con escasez entre los marcos curriculares y las demandas del sector productivo. Este diagnóstico regional refleja de manera directa la situación dominicana, donde los programas de habilitación han surgido como respuestas institucionales aisladas más que como parte de una política sistémica de profesionalización.

El análisis de la evidencia reciente permite identificar tres tensiones principales. Primero, la tensión entre la formación técnica y la formación pedagógica, que se traduce en la insuficiente preparación didáctica de los docentes técnicos de nuevo ingreso. Este vacío coincide con lo señalado por Schön (1983), cuando advierte que los profesionales tienden a actuar sobre la base de rutinas no reflexivas si no se generan espacios sistemáticos de reflexión sobre la práctica.

Segundo, la tensión entre la política y la práctica institucional, evidenciada en la brecha entre las metas establecidas por el Ministerio de Educación y la capacidad de las universidades para responder con programas de calidad y pertinencia. El Informe de Metas Presidenciales T2-2025 documenta “916 plazas vacantes docentes de Educación Técnico Profesional (ETP)” (República Dominicana. Ministerio de Educación, 2025), lo cual muestra que el ritmo de habilitación docente no cubre aún la demanda de personal técnico capacitado.

Tercero, la tensión entre la expansión cuantitativa y la calidad formativa. Los Anuarios de Estadísticas Educativas reportan un crecimiento sostenido del sistema educativo nacional, con “2,617801 estudiantes matriculados en 2023–2024” (República Dominicana. Ministerio de Educación, 2024), mientras que la infraestructura técnica apenas comienza a recibir modernización: “Equipados 95 talleres y laboratorios en centros de educación técnica profesional” (República Dominicana. Ministerio de Educación, 2024). Esta relación sugiere que el crecimiento

del subsistema no siempre está acompañado por recursos humanos y materiales suficientes.

Desde un enfoque regional, Organización de Estados Iberoamericanos (2026) destaca que la articulación entre formación técnica y pedagógica sigue siendo una zona de fricción institucional que limita la consolidación de trayectorias docentes integrales y sostenibles. En el contexto dominicano, esta afirmación se traduce en la necesidad de fortalecer la gobernanza interinstitucional y el acompañamiento docente en los primeros años de ejercicio.

Los resultados analizados sugieren que la profesionalización docente técnica en la República Dominicana transita un proceso de institucionalización progresiva, sustentado en políticas de reclutamiento, inducción y desarrollo profesional, pero aún condicionado por brechas estructurales.

La Política de Formación Docente Integral de Calidad y Equidad (República Dominicana. Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, 2021) establece que “es necesario que los organismos e instituciones responsables impulsen políticas de formación innovadoras, integrales y de calidad” (p. 11), principio que orienta la transformación de los programas de habilitación hacia modelos más integrados y sostenibles.

La revisión también evidencia que los programas deben incorporar de manera más intencionada el enfoque del conocimiento pedagógico del contenido (PCK) de Shulman (1987) y la práctica reflexiva propuesta por Schön (1983), de modo que la formación no se limita a la transmisión de técnicas, sino que promueva el juicio profesional, la ética y la reflexión crítica.

Por último, la consolidación de una carrera docente técnica con estándares claros y articulación entre los niveles de formación, acreditación y desarrollo profesional se presenta como una condición indispensable para asegurar la pertinencia y sostenibilidad del sistema ETP.

CONCLUSIONES

La revisión revela una notable heterogeneidad en los programas de formación inicial para maestros técnicos en la República Dominicana, acreditados por el Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio y que oscilan entre seis meses y dos años, dependiendo del nivel de titulación previa y modalidad. Esta diversidad, aunque refleja flexibilidad, también pone de manifiesto la falta de un marco estandarizado de competencias terminales.

Teóricamente, Shulman (1987) propone que la formación docente debe integrar conocimiento del contenido, pedagógico general y pedagógico del contenido (PCK). Sin embargo, los programas analizados se enfocan más en la actualización técnica que en el desarrollo pedagógico, resultando en tensiones estructurales que priorizan la

transmisión de habilidades sobre la reflexión profesional (Zeichner, 2010).

El sistema educativo dominicano ha avanzado en establecer normativas, como las Ordenanzas del Ministerio de Educación, que definen requisitos de formación docente en la educación técnica profesional (ETP) y fomentan la vinculación con el sector productivo. Aun así, la implementación de estas políticas muestra desigualdades entre universidades y direcciones regionales.

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2024), en América Latina persiste una fragmentación entre los marcos curriculares y las demandas laborales, afectando la calidad de los programas de habilitación. En el caso dominicano, esto se traduce en programas aislados sin seguimiento ni evaluación.

Se identifican tres tensiones principales: entre la formación técnica y pedagógica, la política y práctica institucional, y la expansión cuantitativa frente a la calidad formativa. La Organización de Estados Iberoamericanos (2026) reconoce que la articulación entre ambas formaciones es crucial para el desarrollo docente sostenible.

Finalmente, se concluye que la formación inicial de maestros técnicos requiere una mejor integración entre teoría y práctica, promoviendo procesos de enseñanza contextualizados que respondan a las demandas educativas y productivas del país. La coordinación entre Ministerio de Educación, Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio y universidades es fundamental para consolidar una formación de calidad.

REFERENCIAS

- Amargós, O. (2016). *Evaluación de resultados e impacto de la política de educación secundaria en República Dominicana*. IDEICE. <https://ideice.gob.do/pdf/publications/20171128134551.pdf>
- Blazar, D., Song, D., Goings, R., Plasman, J., & Gottfried, M. (2024). *Pathways into the CTE teaching profession: A descriptive analysis of degrees, licenses, and race in Maryland* (EdWorkingPaper: 24-975). Annenberg Institute at Brown University. <https://doi.org/10.26300/ffyy-z977>
- Chile. Ministerio de Educación. (2025). Regulación para requisitos de acceso a carreras de Pedagogías será ley tras aprobación de la Cámara de Diputados. <https://educacionsuperior.mineduc.cl/2025/12/17/regulacion-para-requisitos-de-acceso-a-carreras-de-pedagogias-sera-ley-tras-aprobacion-de-la-camara-de-diputados/>

- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2024). Estudio prospectivo del empleo juvenil en América Latina: la educación y la formación para el trabajo como eje clave. CEPAL. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/846790fb-eb41-41b3-ba0a-e7dd80347bd7/content>
- Ministerio de Educación del Perú. (2026). Resolución Viceministerial N° 009-2026. https://www.minedu.gob.pe/reforma-magisterial/pdf/destaque/2026/normatividad/rvm_009_2026_norma_destaque_2026.pdf
- Navarrete Cazales, Z. (2024). Modelos y programas de formación de profesores en Chile y México. *Revista Española de Educación Comparada*, 1(34), 85-106. <https://doi.org/10.5944/reec.44.2024.37891>
- Organización de Estados Iberoamericanos. (2026). Educación Técnico Profesional (ETP). <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/programas/educacion-tecnico-profesional-etp/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2024). Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2023: tecnología en la educación: ¿una herramienta en los términos de quién? UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388894>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). UNESCO-UNEVOC Estrategia a Medio Plazo 2021–2023: reforzar las capacidades y la colaboración en EFTP de los Estados Miembros. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375156_spa
- Organización Internacional del Trabajo. (2024). Desafíos y oportunidades que plantea la digitalización. OIT. <https://www.ilo.org/sites/default/files/2024-05/GB350-HL-1-%28Rev.%201%29-%5BRESEARCH-240219-001%5D-Web-SP.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2009). Los docentes son importantes: atraer, formar y conservar a los docentes eficientes. OCDE. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/es/publications/reports/2005/06/teachers-matter_g1g-h5af3/9789264046276-es.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2010). Learning for Jobs. OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264087460-en>
- Pacheco-López, E. R. (2025). Reconstruyendo la enseñanza: la experiencia docente frente al nuevo paradigma educativo mexicano. *Sophia Research Review*, 2(3), 10-14. <https://doi.org/10.64092/xrv9x52>

República Dominicana. Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio. (2025). *Convocatoria a becas para programas de postgrado*. INAFOCAM. <https://inafocam.gob.do/wp-content/uploads/2025/11/CONVOCATORIA-A-BECAS-PARA-PROGRAMAS-DE-POSTGRADO-2025-LUNES-17.pdf>

República Dominicana. Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. (2021). *Política de Formación Docente Integral de Calidad y Equidad*. MESCYT. <https://mescyt.gob.do/wp-content/uploads/2021/09/1.-Politica-de-Formacion-Docente-Integral-de-Calidad-y-Equidad.pdf>

República Dominicana. Ministerio de Educación. (2023). *Ordenanza 03-2023 sobre habilitación docente en educación técnica profesional (ETP)*. MINERD. <https://www.educando.edu.do/portal/wp-content/uploads/2023/09/Ordenanza-03-2023.pdf>

República Dominicana. Ministerio de Educación. (2024). *Anuario de Indicadores Educativos 2023–2024*. Dirección de Estadísticas Educativas. MINERD. <https://siie.minerd.gob.do/storage/app/uploads/public/674/4d7/0c5/6744d70c51248736292987.pdf>

República Dominicana. Ministerio de Educación. (2025). *Informe de Seguimiento: Metas Presidenciales Prioritarias – T2/2025*. MINERD. <https://www.minerd.gob.do/transparencia/media/proyectos-y-programas/informes-de-seguimientos-a-los-programas-y-proyectos/pHd-informe-metas-presidenciales-priorizadas-octubre-diciembre-2025pdf.pdf>

Shulman, L. S. (1987). Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56790202>

Zeichner, K. (2010). University-Based Teacher Education: Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College- and University-Based Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 61, 89-99. <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>

Conflictos de interés:

La autora declara no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

Elisa Ysabel Cuello-Del Orbe: Conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, supervisión, validación, visualización, redacción del borrador original y redacción, revisión y edición.

Declaración ética:

El estudio se basó en el análisis de fuentes documentales y datos de acceso público, por lo que no implicó la participación directa de seres humanos. No se manejó información personal identificable.