



***DESARROLLO CURRICULAR
Y PRÁCTICAS INNOVADORAS***

MEMORIA

MEMORIA

9.º Congreso Internacional IDEICE 2018



Memoria 9.º Congreso Internacional IDEICE 2018

Dirección de Evaluación e Investigación

Julio César Mejía

Compilación y Divulgación Científica

Julián Álvarez Acosta

Francisco Javier Martínez

Corrección de estilo

Kary Alba Rocha Arias

Diseño y Diagramación

Yeimy Rosa Olivier Salcedo

Natasha Mercedes Arias

Centro de Gestión de la Información y Documentación

Dilcia Armesto

Derechos Reservados

© 2020 Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa

Agosto 2020

Se permite reproducir parcialmente este documento siempre que se cite la fuente.

ISSN: 2307-2393

Santo Domingo, D. N.
República Dominicana



AUTORIDADES

Danilo Medina Sánchez
Presidente de la República

Margarita Cedeño de Fernández
Vicepresidenta de la República

Antonio Peña Mirabal
Ministro de Educación

Denia Burgos
Viceministra de Educación, Encargada de Servicios Técnicos y Pedagógicos

Rafael Darío Rodríguez Tavares
Viceministro de Educación, Encargado de Asuntos Administrativos y Financieros

Manuel Ramón Valerio Cruz
Viceministro de Educación, Encargado de Certificación Docente

Víctor Ricardo Sánchez
Viceministro de Educación, Encargado de Planificación y Desarrollo Educativo

Adarberto Martínez
Viceministro de Educación, Encargado de Supervisión y Evaluación de la Calidad Educativa

Luis de León
Viceministro de Educación, Encargado de Descentralización

Julio Leonardo Valeirón
Director Ejecutivo del Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa

EQUIPO ORGANIZADOR DEL 9.º CONGRESO INTERNACIONAL IDEICE 2018

Coordinación general

Julio L. Valeirón
Julio César Mejía
Dinorah de Lima
Julián Álvarez

Coordinación técnica

Dinorah de Lima

Subcomisión técnica

Julio César Mejía
Dinorah de Lima
Julián Álvarez

Coordinación organizativa

Cindy Luciano
Francisco Martínez

Comisión de invitados internacionales

Laura López
Rita Cruz
Julio César Mejía

Coordinación de talleres

Liliana González, coordinación general
Glenny Bórquez
Hipólito Catedral
Guillermina Ramírez
Rita Cruz
Dinorah de Lima
Rosa Amelia Morillo
Adarberto Martínez

Coordinación de paneles

Vilma Beatriz González, coordinación general
Julián Álvarez
Luis Camilo Matos
Dinorah de Lima
Juan Miguel Pérez
Rita Cruz
Daniel Morales
Rosa Kranwinkel
Martha Lebrón
Massiel Cohén

Relatoría

Carmen Sánchez Ramos
Dionisia Reynoso
Patricia Matos Lluberres
Celeste Abreu
Andrea Ulerio
Kenia Arias

Comisión organizativa

Alexandra Elizo Valerio
Ámbar Karina Tomas Genao
Ana Ysabel Rodríguez Ramirez
Ángel María Gutierrez Brazoban
Arles Mercedes Cruz Aquino
Brenda Magnolia Alcántara Familia
Cindy Luciano Mercedes
Cinthia Deydania Acosta Nina
Dany Ricardo Capellan Núñez
Delfi Andrelina Soriano
Dicia González Pérez
Elda Margarita Rodríguez Ferreiras
Eric Manuel Morel Adams
Esperanza Santos Santos
Ezequiel De La Rosa Del Orbe

Francia Albania Báez Valette
Francisco Javier Martínez Cruz
Franklin Batista Lugo
Gregory Antonio Santos Martínez
Grisel Arminda Gómez Prats
José Emilio De La Rocha Fajardo
José Luis Rosario Ventura
Karolin Elizabeth Martínez Custodio
Lidia Moreta De Los Santos
Liliana Isabel González Ovalles
Lisselotte Segura Peña
Luis Emilio Segura
Luis Rafael Alba Del Orbe
Manuel Ariel Galva Fernández
María Eugenia Amorós Teijeiro
María Magdalena Grullón Rosario
Martin Alexis Almánzar
Miguelina Terrero Matos
Mily Stephanie Grullón Guerra
Mirna Félix Santos
Natasha Mercedes Arias
Noel Rolando Rodríguez Reynoso
Rikelvi Felipe Fermín González
Ronny Félix Santana
Ruth Alfakeni Azcona Díaz
Ruth Carolina Pión Vizcaíno
Santa Yokasta Cabrera Perdomo
Teresa Valdez
Vilma Beatriz González Rojas
Ybernia Altagracia Matos Fernández
Yeimy Rosa Olivier Salcedo

Plataforma de inscripción

Eric Morel

Comisión financiera

Alberto Ramón García Beato
Luis José Pérez Núñez
Mirna Félix Santos
Ana Ysabel Rodríguez Ramírez
Ruth Azcona

Prensa y Comunicaciones

Martha Ortiz, coordinación
Elaine Martes
Víctor Vargas
Jhanyl Moreta

Comisión de diseño

Yeimy Rosa Olivier Salcedo
Natasha Mercedes Arias

Informática

Miguel Frías, coordinación
Dany Ricardo Capellán Núñez
Gregory Antonio Santos Martínez
Delfi Andrelina Soriano
Ezequiel de la Rosa del Orbe

Comisión de soporte general

José Luis Rosario Ventura
Ángel María Gutiérrez
Franklin Batista Lugo
Ronny Félix Santana
Martín Alexis Almánzar

Seguridad

Lisselotte Segura Peña

INDICE

PRESENTACIÓN	1
INTRODUCCIÓN	3
SECCIÓN I. ACTO DE APERTURA	15
Palabras de bienvenida: Julio Leonardo Valeirón	17
Discurso inaugural: Jean-Michel Blanquer.....	21
Conferencia magistral de apertura: «El futuro de la educación» Carita Prokki	23
SECCIÓN II. SIMPOSIO Y TALLERES	29
Simposio: Alianzas intersectoriales para el diseño de políticas educativas informadas por evidencias: experiencias con programas de entrega de información en Latinoamérica y el Caribe	31
Talleres.....	37
SECCIÓN III. CONFERENCIA Y SESIONES TEMÁTICAS	41
Conferencia: «La personalización del aprendizaje escolar, una exigencia de la nueva ecología del aprendizaje». César Coll.....	43
SESIÓN TEMÁTICA 1. PRÁCTICAS INNOVADORAS EN LOS PRIMEROS GRADOS	55
Resultados de mapeo y análisis de actores clave en lectoescritura inicial en la República Dominicana. Dayly Pérez.....	57
Enfoques pedagógicos que permean la práctica docente para la alfabetización inicial. Magda Yvelisse del R. Díaz Peguero.....	60
Aproximación a la evaluación de la competencia léxica receptiva escolar en la República Dominicana. María José Rincón González	64
Las perspectivas de los niños acerca del aprendizaje de la escritura. María Silvina Márquez.....	67

SESIÓN TEMÁTICA 2. FORMACIÓN DOCENTE	71
Hábitos Lectores de los estudiantes de Educación Inicial. Bilda Elizabeth Valentín	73
Procesos de aprendizaje del docente dominicano. Instrumento para su estudio. Bismar Gálan Gálvez	76
Actitudes y prácticas de los docentes de educación básica hacia la educación inclusiva. San Juan de la Maguana, año escolar 2017-2018. Flor Berenice Fortuna Terrero	79
El uso del juego de ajedrez como vía para el desarrollo de la atención en los niños de 4.º grado de primaria. Henryer Ramón Zamora Mota y Águeda María	82
Factores que inciden en la decisión de estudiar educación en los alumnos de alto rendimiento: ¿es lo mismo en todos los países? Marcela Fuster	84
El uso de evidencias en lectoescritura inicial en América Latina y el Caribe: resultados de una revisión sistemática de la literatura. María Josefina Vijil	87
Inteligencias múltiples y creatividad en la República Dominicana. Raquel Muguerza Olcoz	91
Formación de docentes de educación superior: innovación desde la investigación educativa. Roberto Feltrero, Ana Julia Suriel, Ana T. Valerio y Lidia Losada	95
SESIÓN TEMÁTICA 3. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS	99
Brechas en los logros de aprendizajes; una identificación de variables que podrían esclarecer las diferencias en las calificaciones de las Pruebas Nacionales. Claudia Curiel y Daniel Morales	101
El papel de la evidencia en la adopción de políticas: escalamiento de AVE-RD. Daniel Morales	104
Jornada Escolar Extendida: efectos sobre la oferta laboral femenina dominicana. Jomayra Patricia Mones	105
Prevalencia de malnutrición en escolares de la República Dominicana de 2014 a 2017: un análisis epidemiológico del Sistema Integral para la Vigilancia Alimentaria y Nutricional del Escolar (SISVANE). Mariella Ortega Rabassa	108
La importancia de las alianzas intersectoriales para llevar la evidencia a la política pública. Paula Pedro	112
SESIÓN TEMÁTICA 4. EVALUACIÓN EDUCATIVA PARA LA CALIDAD EDUCATIVA	113
Resultados de la Evaluación Diagnóstica Nacional de Tercer Grado de Primaria. Ansell Scheker	115
Impacto del programa de inducción de maestros principiantes del Minerd: un análisis con base en los resultados de la EDD 2017. Catherine Rodríguez	117
Principales características y hallazgos del Sistema de Evaluación y Orientación del Desempeño de Chile. Felipe Valencia	119
Relación entre los resultados de ICCS 2009 y 2016: aspectos preliminares. Noel Rolando Rodríguez Reynoso	121

SESIÓN TEMÁTICA 5. CENTROS EDUCATIVOS SOSTENIBLES	123
Aprender es más: una revisión del estado de situación de la educación en América Latina. Darwin Caraballo	125
Transformando la organización de las escuelas: escuelas dominicanas trabajando como comunidades de aprendizaje profesional. Miguelina Coronado.....	128
Impacto de la buena formación docente para un centro sostenible: perspectiva de los docentes. Pedro Luis de León Mejía.....	131
SESIÓN TEMÁTICA 6. ACTIVIDAD FÍSICA ESCOLAR	135
El desgaste ocupacional de los docentes de Educación Física y su posible incidencia en los grados de satisfacción de escolares respecto al área. Diego Rafael La Rotta Villamizar	137
Cómo se aprende, se enseña y se evalúa Educación Física en un enfoque por competencias. Domingo Blázquez Sánchez.....	139
La formación en competencias ciudadanas en la escuela. Mauricio Javier Prada Rozo	142
Movinfancia: un programa para una Educación Física alegre, innovadora, inclusiva. Raúl Horacio Gómez.....	146
SECCIÓN IV. CONFERENCIA	149
Conferencia: «Evaluación formativa, situaciones auténticas y aprendizaje profundo». Pedro Ravela	151
SECCIÓN V. PUESTA EN CIRCULACIÓN DE LIBRO	165
Puesta en circulación del libro ¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?	167
SECCIÓN VI. COLOQUIO	173
Coloquio: Tendencias innovadoras para el desarrollo curricular	175
SECCIÓN VII. CONFERENCIA	191
Conferencia: «Nuevas maneras de enseñar: innovación docente y enseñanza en tiempos digitales». José Ignacio Aguaded	193
SECCIÓN VIII. CLAUSURA	207
Palabras de clausura del 9.º Congreso Julio Leonardo Valeirón.....	209

PRESENTACIÓN

La puesta a disposición a todo el público educativo de la Memoria que recoge las incidencias de la realización del 9.º Congreso Internacional Ideice 2018 es de alta satisfacción. El compartirlo se convierte en un hecho memorable, en una doble dimensión: por un lado, coincide con el décimo aniversario de la fundación del Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa, Ideice, el cual, desde su área sustantiva, ha rendido numerosos frutos a través de resultados de evidencias científicas de estudios que han contribuido a mejorar la toma de decisiones en favor de la calidad del sistema educativo dominicano; y, por otro lado, la celebración del congreso reafirma el posicionamiento del Instituto en el sector educativo a nivel nacional, ya que se ha constituido en un evento esperado. Este 9.º Congreso, además, ha sido el mejor testigo de la participación internacional, cuantificable en once países, y de alrededor de veinte especialistas en diversos temas educativos. En estos diez años, el Congreso Ideice se ha convertido en un evento con madurez para seguir aportando.

En el tenor de la participación internacional, es destacable las motivadoras palabras del ministro de educación francés, Jean-Michel Blanquer, quien saluda a la República Dominicana y la celebración del congreso como una oportunidad para reflexionar sobre los grandes desafíos de la educación dominicana, los que son, también, desafíos comunes de todos los países del mundo. El diálogo abierto, la experiencia compartida con altos y mejores logros, aclara nuestro entendimiento y nos dispone con mayor voluntad para accionar la transformación de la realidad educativa, tan demandada por los sujetos principales de nuestra preocupación, los alumnos.

Como es de conocimiento, la propuesta curricular establece la concepción formal de la aspiración de la sociedad en términos de las competencias que quiere que tengan sus ciudadanos. Y, así mismo, no es descuidable la manifiesta voluntad de poner en acción el ideal concebido. Así ha nacido, en los últimos congresos que se han celebrado, la puesta en análisis y la reflexión sobre el currículo dominicano. La temática se muestra presente en el lema escogido para el 9.º Congreso: «Desarrollo curricular y prácticas innovadoras».

Se ha de reconocer, no obstante, la deuda pendiente del sistema educativo, pues hay gestores educativos con un alto *ethos* y que dan muestra de ello a través de la realización de prácticas y experiencias novedosas, dignas de ser conocidas. Ellos abren un horizonte al cual tender.

Se espera que la comunidad educativa haga buen uso de este documento que ponemos a su disposición. Siempre con el interés de aportar, en cada momento, un elemento que contribuya a la mejora del sistema educativo dominicano. Es mejor vivir con esperanza y hacer lo posible, que vacío de sentido.

INTRODUCCIÓN

La celebración del 9.º Congreso Internacional Ideice 2018 coincide con los primeros diez (10) años de fundación del Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa, Ideice. La introducción del documento-memoria a ser publicado reseña algunos hitos importantes de la dinámica interna —no visible— del Instituto de los que se ha sido testigo ocular. El dar cuenta puede ayudar a la reconstrucción de la historia institucional, clave para entender su posicionamiento en el sector educativo en el transcurrir de estos diez años. Luego se presentan los eventos relevantes en la realización del 9.º Congreso.

El propósito es señalar hechos ocurridos alrededor del Ideice, así como la evolución de su estructura organizativa en su dimensión sustantiva.

El Ideice fue creado mediante la Ordenanza 3-2008 del Consejo Nacional de Educación, en fecha 25 de julio de 2008. Entró en funcionamiento ese mismo año. La estructura organizativa dada por la ordenanza, en cuanto a la evaluación y la investigación, es una Dirección Ejecutiva, una Dirección de Evaluación y una Dirección de Investigación.

Para el año 2010, toma posesión un nuevo director ejecutivo. Junto a él llegan tres profesionales más, con los que se fortalece el equipo técnico, que suma entonces 5 miembros en total, mientras el total del personal asciende en ese momento a 19 miembros. Desde ese año, el IDEICE ha estado ubicado en diferentes locales. El primer local formal fue en la tercera planta del edificio Read Pellerano, en la calle Mayor Piloto Enrique Valverde, casi frente al edificio de la Cooperativa Nacional de Maestros, en el Ensanche Miraflores. Un segundo local fue en la calle César Nicolás Penson, nro. 30, Gascue. Y a partir de 2016 se muda a la calle José Andrés Aybar Castellanos, nro. 79, La Esperilla, donde se encuentra en la actualidad, año 2020.

Como se dijo anteriormente, la referida Ordenanza 3-2008, mediante la que se crea el Ideice, establece una estructura sustantiva de una Dirección de Evaluación y una Dirección de Investigación, estructura que funcionó en sus primeros dos años. Las

labores de evaluación e investigación eran realizadas por el personal del Instituto y también por personas contratadas para trabajos específicos.

Para el año 2010, con la llegada del nuevo director ejecutivo y con el equipo técnico fortalecido, se propone una nueva estructura organizativa del área sustantiva del Instituto. Así, se asume una nueva estructura organizativa, de carácter horizontal, para el cumplimiento de las funciones sustantivas del Ideice. Este se organiza en cinco dimensiones que pretenden abarcar toda la dinámica del sistema educativo y que orientan las evaluaciones y las investigaciones. De estas dimensiones surgirían las líneas y programas de investigaciones. Cada programa era gestionado por un director, quien proponía las respectivas evaluaciones e investigaciones. De esta estructura se da cuenta en un documento titulado *Perspectiva institucional. Programas de evaluación e investigación educativa - IDEICE*, el que contiene la descripción general de cada programa. Las cinco dimensiones referidas son:

1. Procesos y logros de aprendizaje
2. Procesos de gestión institucional y pedagógica
3. Diseño y gestión curricular
4. Ejecución de las políticas educativas
5. Procesos de participación de los actores



Estas cinco dimensiones han de ser comprendidas en la dinámica de sus relaciones, pues una supone las otras. Comprender los procesos y logros de aprendizaje de los estudiantes presupone la definición y gestión de una propuesta curricular como ámbito principal de todo este proceso, así como la definición de un conjunto de políticas educativas tanto en el ámbito pedagógico como administrativo; pero también, y de manera principal, supone la definición de los procesos de gestión educativa en los centros educativos y la participación de los actores educativos, lo que genera nuevas maneras de organización escolar, nuevas prácticas y, también, nuevas conciencias en torno a estos procesos de aprendizaje.

En esta estructura, los proyectos de investigación se licitaban a través de unos términos de referencia (TdR) en la página web, siguiendo los procedimientos de Ley sobre Compras y Contrataciones de Bienes, Servicios, Obras y Concesiones. Para valorar las propuestas resultantes de este proceso, se elaboró una rúbrica siguiendo unos criterios que ya estaban establecidos en los TdR. También se capacitó a un grupo de profesionales expertos en la investigación educativa para que hiciesen la función de jueces evaluadores. Este proceso tuvo sus dificultades por la rigurosidad e inadecuación de la ley de compras y contrataciones públicas con respecto a la contratación de los servicios de evaluación e investigación.

Esa estructura horizontal fue sustituida en el año 2013 por otra estructura más jerarquizada. Ello dio lugar al nombramiento de una directora técnica. Los procesos de evaluación e investigación fueron entonces gestionados por esa Dirección, siguiendo un protocolo parecido al de la modalidad horizontal en el que se daban los pasos siguientes: licitación de las líneas de evaluación e investigación a través de la elaboración de los TdR, propuestas de proyectos de parte de investigadores y evaluación de las propuestas; las que eran aceptadas se adjudicaban a través de un contrato.

Con las propuestas aprobadas se daban los siguientes pasos: presentación del perfil del proyecto, informe de medio término y un informe final ante el equipo técnico sujeto a observaciones y recomendaciones. Cada informe final era revisado por un miembro del equipo técnico, que daba el visto bueno. En los casos

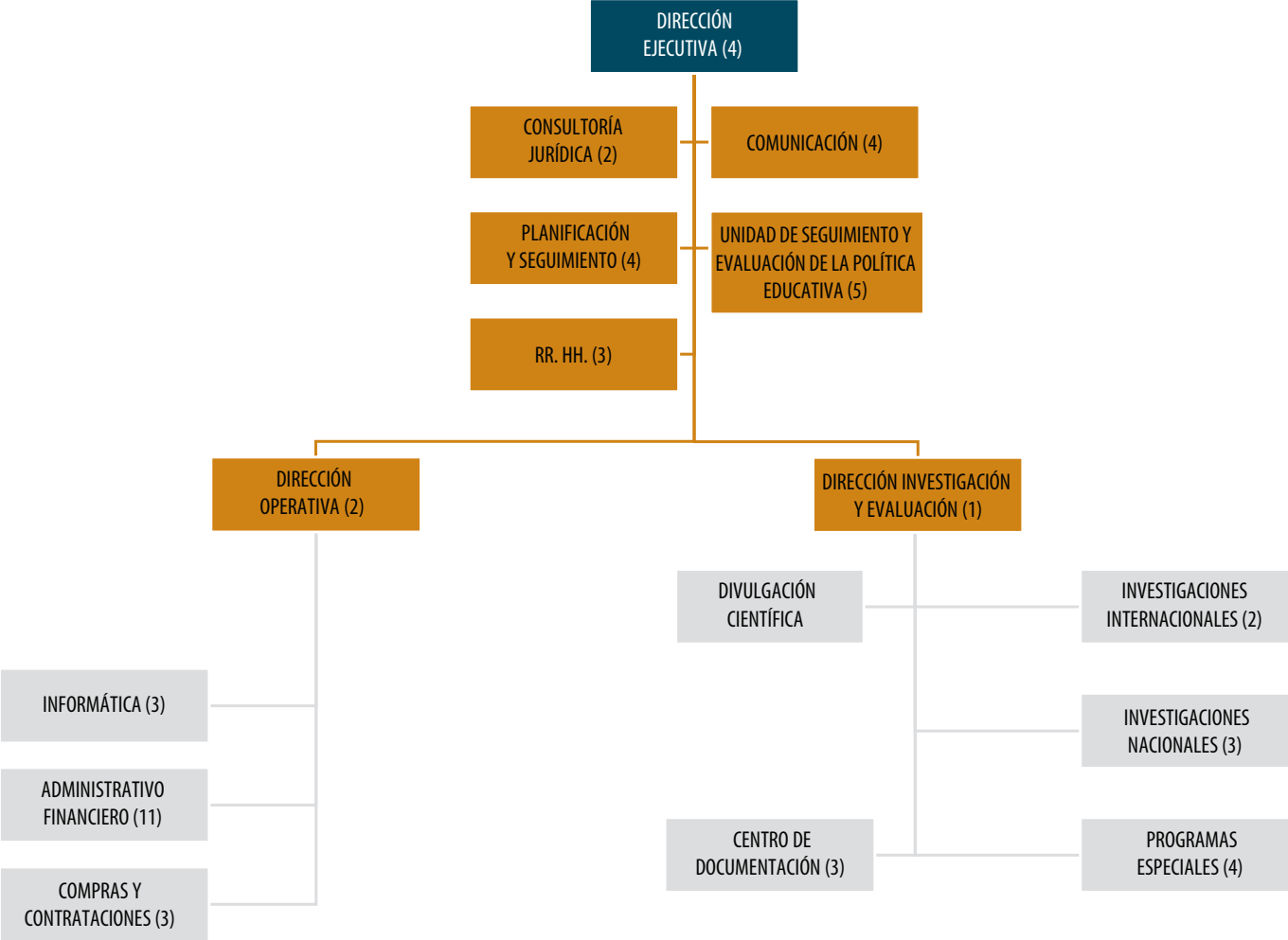
en que era necesario, el informe final se hacía revisar por un especialista del tema investigado. La fidelidad en el seguimiento a este proceso era el control de calidad de los estudios realizados.

Concomitante con esta estructura jerarquizada, inició y coexistió una subestructura de evaluación e investigación en el año 2013. Esta subestructura se viabilizó a través de un acuerdo con el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD. Dicho acuerdo consistía en pasar fondos propios, no ejecutados, del Ideice al PNUD, para que este los administrara en favor de la realización de evaluaciones e investigaciones y otras actividades del Instituto. La ejecución del proyecto tenía su propia coordinadora. Este proyecto tuvo dos grandes líneas de acción: una, el fortalecimiento institucional, y la otra, el acompañamiento en el logro de las metas físicas asumidas por el Ideice. En un primer acuerdo, entre otros logros, se realizaron 29 investigaciones sobre temas educativos diversos. Un segundo acuerdo se prolonga hasta el año 2020. El procedimiento seguido era, de cierta manera, el mismo que el del equipo técnico: se publicaban los temas de investigación a través de la página web, los investigadores sometían sus propuestas, estas eran evaluadas por personal del equipo técnico y las que obtenían el puntaje requerido se adjudicaban mediante contrato. A las propuestas contratadas se les daba el seguimiento formal parecido al procedimiento que se seguía con el equipo técnico, señalado más arriba.

Para el año 2015, se hace una nueva reestructuración organizativa del área sustantiva del Ideice. Esta consiste en la creación de una nueva estructura por departamentos ocupados según una redistribución del personal del equipo técnico. Cada departamento tenía un director. El criterio que da fundamento a esta nueva reestructuración estuvo motivado en la inquietud del equipo técnico de pasar de ser gestores de los procesos de evaluación e investigación a ser investigadores. Es decir, este cambio supuso la conversión de los integrantes del equipo técnico en realizadores de las investigaciones del IDEICE a través de diferentes programas: pasaron a la modalidad de investigadores. Pero a la modalidad de realización de estudios por parte del personal del equipo técnico no

le acompañaron los procedimientos que hasta ahora se habían venido realizando. Esto se constituyó en un desafío para el porvenir. Siguió vigente la Dirección de Evaluación e Investigación, y los departamentos creados fueron los siguientes:

1. Departamento de Estudios Nacionales
2. Departamento de Estudios Internacionales
3. Programas Especiales (ACE, PJI y DII)
4. Centro de Gestión de la Información y Documentación
5. Divulgación Científica



Entre los años 2017-2018 se da también un proceso de reestructuración del área sustantiva del Ideice. Esta vez, dentro de la nueva estructura, se crea la Subdirección Ejecutiva, a cuyo responsable se le asigna, también, la coordinación de la Dirección de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa, con lo que desaparece la noción de «Dirección Técnica» y quedan algunos programas, por razones estratégicas, bajo la responsabilidad de la Dirección Ejecutiva. La nueva estructura no llegó a funcionar a plenitud debido a cambios en el personal. La conformación quedó de la siguiente manera:

1. Departamento de Investigación en Gestión y Liderazgo
2. Investigación y Aprendizaje
3. Departamento de Investigación Socioeducativa
4. Departamento de Evaluación de la Gestión
5. Departamento de Evaluación de los Aprendizaje
6. Departamento de Divulgación Científica

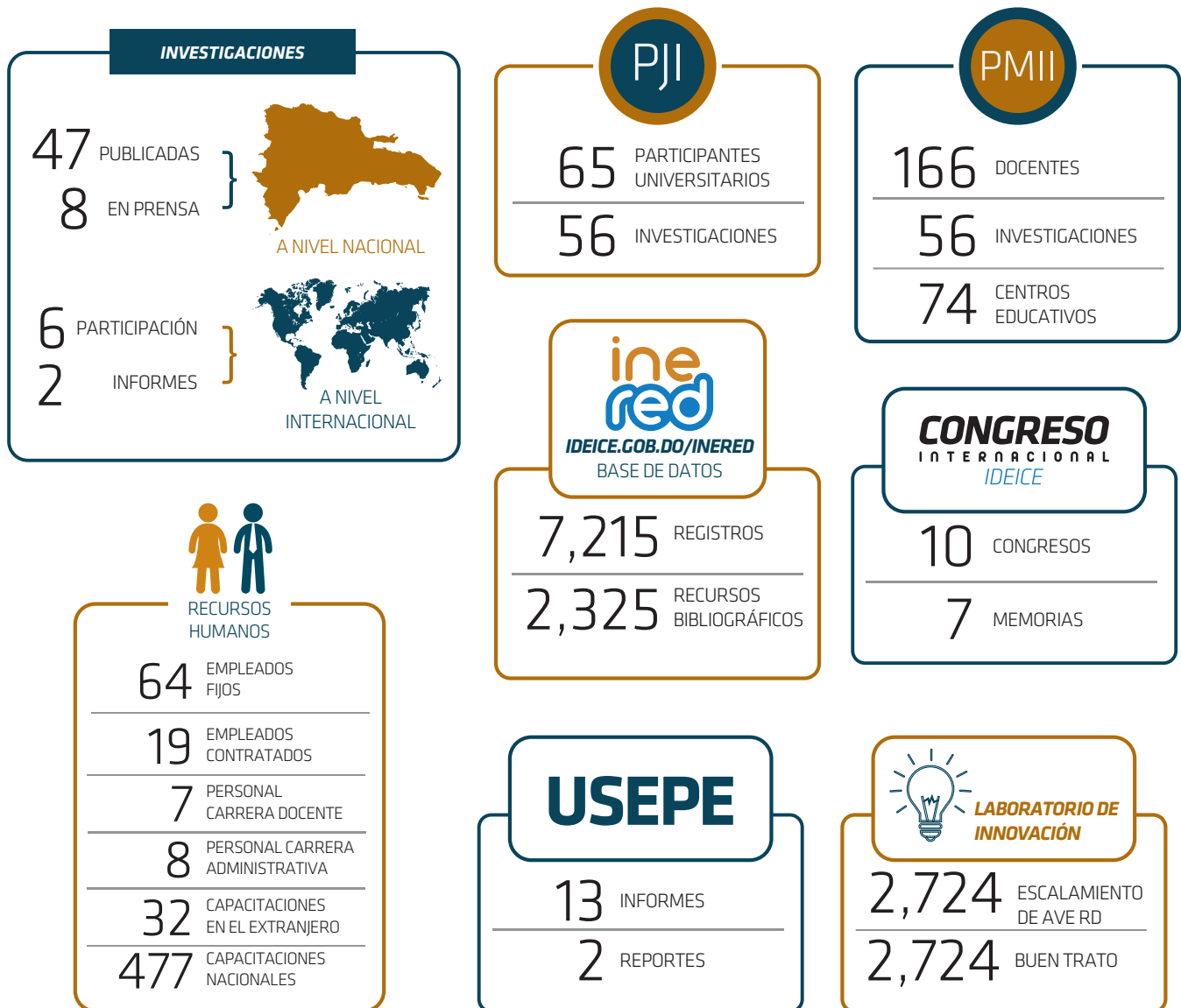
Se da cuenta de la evolución de los cambios en la estructura sustantiva del IDEICE porque la organización del evento de mayor trascendencia, que es el Congreso Internacional IDEICE, descansa en el equipo técnico, con el apoyo del área administrativa.

Como es sabido, desde el año 2010, con la llegada del nuevo director ejecutivo y la ampliación del equipo de evaluación e investigación, el Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (Ideice) tomó la decisión de realizar un congreso internacional en el que expondrían investigadores y conferenciantes nacionales e internacionales. En ese entonces se visualizó como un espacio en el que el Instituto presentara a la comunidad educativa las diversas investigaciones y evaluaciones de interés que se realizan durante un año de trabajo. Así, desde el primer congreso, el encuentro se ha realizado usualmente en la primera semana de diciembre, extendiéndose por tres días. El Ideice, al ser una institución pública, adscrita al Ministerio de Educación de la República Dominicana, viene realizando el congreso con los fondos públicos que le son asignados cada año.

Desde sus inicios, el Congreso Internacional Ideice ha tenido una estructura básica, a la que cada año se le han introducido innovaciones, según se muestra a continuación:

COMPONENTES	DESCRIPCIÓN
Acto de apertura	La apertura del congreso consiste en una ceremonia formal en la que el ministro o ministra de educación y el director ejecutivo del Ideice ofrecen un discurso. Es conducida por un maestro de ceremonias e incluye una mesa principal. Usualmente los asistentes a la apertura son autoridades del MinerD, exministros, autoridades de instituciones aliadas al MinerD y al Ideice, autoridades de instituciones de educación superior, maestros, directores de centros educativos y autoridades de las regionales y distritos educativos del país. Después de las palabras del ministro y del director ejecutivo, se desarrolla la conferencia magistral de apertura, que es dictada por un conferenciante, usualmente, internacional.
Ámbitos temáticos	Los ámbitos temáticos se organizan con tres o cuatro ponentes que exponen sobre un tema en común. Cada expositor presenta un aspecto del tema que ha sido estudiado con profundidad. En el congreso se desarrollan seis o siete ámbitos temáticos simultáneos en los que participan investigadores y evaluadores del Ideice y de diversas instituciones nacionales e internacionales. Los ámbitos temáticos se desarrollan en sesiones de trabajo en la mañana y en la tarde. Cada sesión incluye aproximadamente tres ponencias. En total, se presentan entre 36 y 48 exposiciones de 20 minutos cada una. Al final de las sesiones hay espacio para preguntas, comentarios y aportaciones. Además, los ámbitos temáticos son conducidos por un coordinador y se dispone de un relator, quien toma nota de lo ocurrido en la sesión y sobretodo de los debates. La coordinación es realizada por personal técnico del Ideice o por representantes de algunas instituciones aliadas, vinculadas a la educación.
Mesa de diálogo	La mesa de diálogo es un espacio para compartir con actores educativos (maestros, autoridades, familias, estudiantes) sobre la visión actualizada de un tema de interés, de preocupación educativa. Es desarrollada por medio de un moderador que inicia motivando el tema y que insta a los invitados a exponer sus puntos de vista y experiencias. El público asistente puede hacer preguntas a los invitados al diálogo y hacer aportes. Generalmente, la mesa de diálogo se organiza en bloques de varios invitados correspondientes al tema o la dimensión sobre la que se dialoga.
Coloquio	Es un espacio al que se convoca a profesionales con conocimiento y experiencia en una determinada área de incidencia educativa para conversar de manera espontánea, en base a su saber, sobre el tema seleccionado. El coloquio es motivado por el énfasis que se hace cada año, el que se manifiesta a través del lema escogido para cada congreso y que sirve como hilo conductor de todas las actividades. Esta actividad, usualmente, es conducida por el director ejecutivo del Ideice.
Talleres	Los talleres se realizan con el propósito de difundir innovaciones prácticas para el desarrollo del aprendizaje por competencias, estrategias de investigación-acción, metodologías para el desarrollo de competencias curriculares en la escuela, entre otros temas. Tienen una duración de tres horas aproximadamente. Son impartidos por especialistas que han innovado en algún aspecto del ámbito de la enseñanza-aprendizaje o de la investigación.
Conferencias	En los congresos del Ideice se dictan tres tipos de conferencias: Conferencia de apertura Conferencias magistrales Conferencia de clausura Se suele invitar a conferenciantes internacionales y también del ámbito nacional. La extensión de las conferencias es de una hora aproximadamente. Se sugiere que las conferencias giren en torno al lema del congreso.
Conversatorios	En el marco del congreso se realizan conversatorios entre invitados especiales, tanto nacionales como internacionales, y los equipos de las direcciones generales, distritales y regionales del Ministerio de Educación de la República Dominicana. Dichos conversatorios se organizan conjuntamente y abordan problemáticas de alto interés coyuntural respecto a diversos temas educativos.
Exhibiciones	Durante el congreso se exhiben publicaciones del Ideice y de investigadores externos al Instituto, así como pantallas con información y resúmenes de investigaciones. Además, se colocan varios stands donde se ofrece información acerca de las actividades y publicaciones del Instituto.
Poster	Es una modalidad gráfica de presentación de una investigación. Se usa en los casos en que, por alguna razón, no ha sido posible su presentación oral en algunas de las sesiones temáticas.

Este documento memoria que se presenta sobre lo ocurrido en el 9.º Congreso Internacional Ideice 2018 es también un reconocimiento a los diez años de labores del Ideice. En este sentido, se presenta una infografía de los frutos rendido durante este tiempo:



PJI: PROGRAMA JOVEN INVESTIGADOR

PMII: PROGRAMA MAESTRO INVESTIGADOR E INNOVADOR

ACE: AUTOEVALUACIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS

AVE RD: APRENDIENDO EL VALOR DE LA EDUCACIÓN EN LA REP. DOM

USEPE: UNIDAD DE SEGUIMIENTO DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS



626,467

VISTAS PÁGINA WEB

2008-2019

Diciembre

ACE

122 EQUIPOS CAPACITADOS

254 CENTROS EDUCATIVOS

VALUACIÓN DEL DESEMPEÑO

61,908 DOCENTES DE AULA

21,227 OTROS CARGOS EVALUADOS

9 MESAS DE DEBATE

PRE CONGRESO
ISFODOSU - IDEICE

9 CONGRESOS

6 MEMORIAS

revie
REVISTA DIGITAL

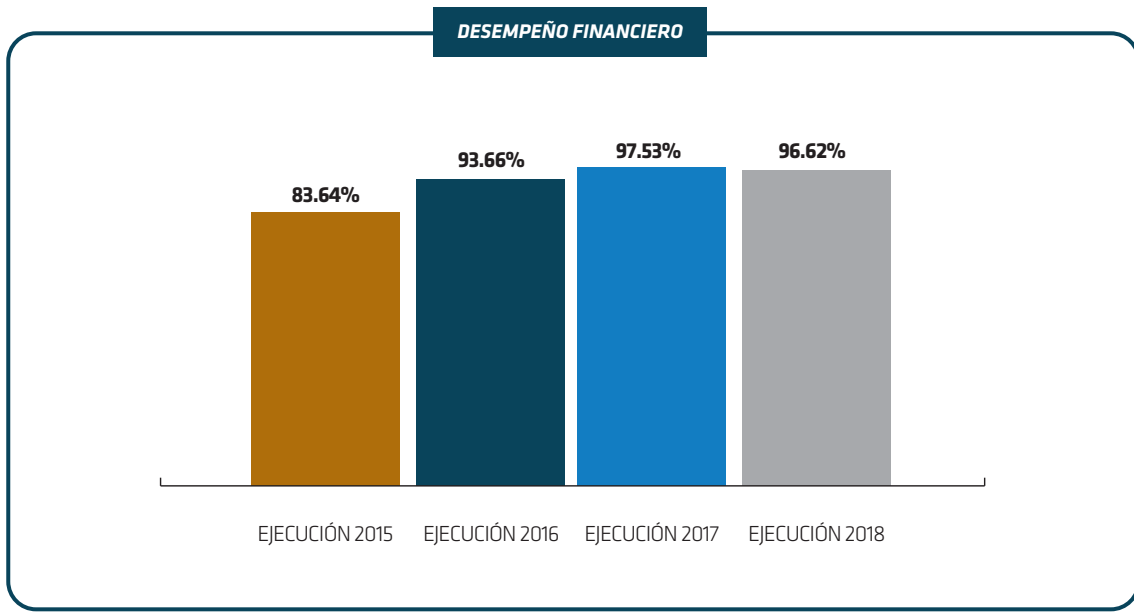
53 ARTÍCULOS

11 PUBLICACIONES

IDEICE POR LA CALIDAD
PROGRAMA RADIAL

286 INVITADOS

149 PRODUCCIONES



En el presente documento se da cuenta de lo ocurrido en el 9.º Congreso Internacional Ideice 2018. En cada congreso, en particular en este, se busca generar un espacio para el intercambio y la discusión rigurosa sobre las estructuras, dinámicas y actores en el desarrollo curricular de las escuelas dominicanas. Más allá del diagnóstico de realidades y del conocimiento teórico sobre la cuestión curricular, este noveno congreso procuró conocer y debatir las mejores prácticas que a nivel nacional e internacional representan innovaciones en el campo del desarrollo de los aprendizajes por competencias. Al igual que en ediciones anteriores, el evento sirvió como plataforma para la presentación de las más recientes investigaciones sobre las diferentes realidades que conforman el sistema educativo nacional en la República Dominicana. Para cada congreso se escoge un lema que sirve de hilo orientador de los trabajos y que, además, manifiesta el espíritu institucional, acorde con las principales preocupaciones del sistema educativo nacional. En este año, el lema del congreso fue «**Desarrollo curricular y prácticas innovadoras**».

A continuación se presentan las diferentes actividades realizadas, según el programa, en el 9.º Congreso Internacional Ideice 2018, celebrado los días 3, 4 y 5 de diciembre de 2018 en el Hotel Dominican Fiesta de la ciudad de Santo Domingo, Distrito Nacional, capital de la República Dominicana.

Este año hubo la novedad de que ciertas actividades, por razones organizativas, se realizaron en la mañana, antes del acto de apertura del primer día del congreso, que, como es costumbre, inaugura el encuentro. Las actividades fueron:

1. **Simposio:** «Alianzas intersectoriales para el diseño de políticas educativas informadas por evidencias: experiencias con programas de entrega de información en Latinoamérica y el Caribe». Esta actividad fue realizada en coordinación con la J-PAL, Chile.
2. **Talleres y conversatorio:** Una novedad de este congreso fue la introducción de la actividad de talleres y conversatorios:

Talleres

NO.	TÍTULO	TALLERISTA
1	Buenas prácticas de la educación finlandesa. Cómo contextualizar el modelo finlandés	Carita Prokki y Virpi Heinonen, Finlandia
2	El trabajo por proyectos a partir del horizonte 2020 (Jesuitas Educación)	Enric Masllorens, España
3	Lánzate a la innovación educativa con el Design Thinking	Fernando Galindo Rodríguez, Colombia
4	Cómo trabajar la evaluación formativa y auténtica en el aula	Pedro Ravela, Uruguay

Conversatorios

NO	TÍTULO	RESPONSABLE
1	¿Cómo conciben los niños su proceso de alfabetización?	Silvina Márquez, Argentina
2	Situaciones didácticas para la enseñanza y el aprendizaje de nociones de matemáticas en el nivel inicial	Irma Fuenlabrada, México

3. **Acto de apertura.** Se realizó en la tarde del primer día. Las palabras de bienvenida estuvieron a cargo del director ejecutivo del Ideice, Dr. Julio Leonardo Valeirón. El discurso inaugural estuvo a cargo del ministro de educación, arquitecto Andrés Navarro. Y la conferencia magistral de apertura, titulada: «El futuro de la educación», fue dictada por la Dra. Carita Prokki, de la Universidad de Tampere, Finlandia.
4. El segundo día se inició con la conferencia magistral titulada «**La personalización del aprendizaje escolar, una exigencia de la nueva ecología del aprendizaje**», dictada por el Dr. César Coll, de España. A partir de la conferencia, todo el público asistente se distribuyó por las diferentes sesiones temáticas y la mesa de diálogo.
5. **Sesiones temáticas.** En este 9.º Congreso Internacional Ideice 2018 hubo seis (6) paneles temáticos y una mesa de diálogo, cuyo título y descripción reflejan el espíritu de su interés:

Sesión temática 1. Prácticas innovadoras en los primeros grados, coordinada por la Mtra. Dinorah De Lima.

Descripción: La compleja labor de alfabetizar y de desarrollar competencias matemáticas en los primeros grados ha experimentado constantes críticas y alteraciones metodológicas con miras a dar respuesta a las exigencias de la sociedad actual. Con esta sesión temática se pretendió abordar la alfabetización y la enseñanza-aprendizaje de la matemática desde diferentes perspectivas y metodologías, considerando el enfoque por competencias como la guía para la toma de decisiones didácticas en la escuela.

Sesión temática 2. Formación docente, coordinada por el Dr. Julián Álvarez Acosta y la Mtra. Rosa Kranwinkel.

Descripción: Los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales han cuestionado la calidad del sistema educativo dominicano; por ende, queda cuestionada la formación docente. Un panel de esta temática señala la realidad de momento, pero ha de abrir perspectivas hacia el futuro al plantearnos cuestiones como qué debemos enseñar a las nuevas generaciones para discernir sobre el bombardeo de informaciones falsas e irrelevantes, tendiendo a la claridad como nueva forma de poder. La visión de futuro de la formación docente impone el no perder de vista los desafíos del mundo de hoy, tales como la violencia, el cambio climático, el liderazgo de la mujer y el impacto abrupto de la biotecnología y infotecnología, así como la realidad de pobreza y marginalidad en la que vive gran parte de la humanidad local y global. En este tenor, la formación docente ha de fundamentarse en una filosofía educativa que ha de propiciar claridad en las nuevas generaciones para encontrar sentido a la vida y propiciar un sujeto más solidario.

Sesión temática 3. Políticas públicas educativas, coordinada por la Mtra. Rita L. Cruz.

Descripción: La evaluación de las políticas educativas públicas permite documentar, analizar y conectar dichas políticas con el cambio social y educativo para los que fueron ideadas y, por consiguiente, con la mejora de las mismas. De ahí la importancia del tema de este panel, donde se analizaron los instrumentos para la formulación e implementación de políticas educativas basadas en la evidencia científica. Este panel buscó dar

herramientas a los tomadores de decisiones a través de un diálogo abierto y prospectivo que permitiese el diseño de políticas públicas educativas acertadas.

Sesión temática 4. Evaluación educativa para la calidad, coordinada por la Mtra. Martha Lebrón.

Descripción: La evaluación educativa es un recurso efectivo para retroalimentar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, la práctica profesional docente, la gestión de los centros educativos y toda actividad en el marco de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La evaluación proporciona un juicio valorativo acerca del impacto de las acciones educativas y los niveles de cumplimiento de los propósitos, y analiza los factores o variables relacionados con los mismos. Para cumplir con tales fines es importante que la evaluación se haga desde una perspectiva holística e integral.

Sesión temática 5. Centros sostenibles, coordinada por la Mtra. Massiel Cohen.

Descripción: Este panel promovió el desarrollo de centros educativos que implementen el currículo por competencias, fortaleciendo así la gestión institucional y la participación social centrada en aprendizajes de calidad y en la experiencia estudiantil y docente.

Sesión temática 6. Actividad física escolar, coordinada por el Dr. Luis Camilo Matos.

Descripción: El panel de educación y actividad física tuvo como objetivo presentar estudios e investigaciones relacionados con la salud corporal y mental como fundamento del aprendizaje en la educación física, la promoción de la competencia motriz y el juego como un recurso didáctico para el desarrollo de esta competencia. De igual manera, se especificó el enfoque curricular por competencia en la educación física con la finalidad de propiciar la calidad de vida integral en los estudiantes. En este sentido, la Unesco identifica que la meta o reto para el cambio social es la erradicación de la inequidad y una educación para todos. El panel se enmarcó en el lema del 9.º Congreso Internacional Ideice 2018 («Desarrollo curricular y prácticas innovadoras»), con la finalidad de presentar los resultados más relevantes de aquellos estudios realizados que pudieran impactar de forma significativa al sistema educativo de la República Dominicana.

Otra actividad paralela a las sesiones temáticas fue la mesa de diálogo

Mesa de diálogo: Cultura, escuela y cambio social en la República Dominicana, coordinada por el Mtro. Juan Miguel Pérez.

Descripción: La sociedad dominicana atraviesa en la actualidad desafíos importantes para la construcción de su ideal democrático. Uno de ellos es la función que puede jugar la escuela en la consolidación de un modelo de convivencia social justo, equitativo, cívico y de paz. A la escuela se le suele atribuir funciones y posibilidades que no siempre están al alcance de ella. Este conversatorio buscó reflexionar el estado de situación de la cuestión y aportar algunas ideas sobre los límites y potencialidades de cambio de la escuela dentro del actual contexto socioeconómico. A partir de una participación de diversos actores, especialistas y practicantes de la cosa educativa, el conversatorio procuró ser un espacio crítico y plural desde las ciencias humanas, sociales y políticas.

La mesa de diálogo se desarrolló en dos momentos:

Primer momento: Este momento se ocupó de la problemática cultura y escuela. Aquí se buscó debatir sobre cuál es la relación entre cultura y escuela en el país, cómo la cultura nacional influye y penetra la escuela, y cómo esta influencia condiciona las dinámicas en la escuela dominicana. El diálogo tuvo como tema guía la relación entre sociedad y escuela en la República Dominicana de hoy: reflexiones sobre límites y posibilidades. Los dialogantes de este momento fueron: Melanio Paredes, desde la visión política; Marcos Villamán, desde la visión cultural; Juan Luis Pimentel, desde la visión comunitaria local; Marianela Pinales, desde la visión de género; Wilfredo Lozano, desde la visión social; y José Remigio García, desde la visión curricular.

Segundo momento: En este momento el conversatorio versó sobre las posibilidades y límites pedagógicos de la escuela en el contexto antes discutido: experiencias

y estrategias docentes, problemáticas institucionales a partir de casos concretos y experiencias. La temática que guio el diálogo estuvo centrada en la acción pedagógica ante la cultura imperante: casos desde la escuela dominicana de hoy. Los dialogantes de este momento fueron: Danilsa Pujols, desde las artes; Evelyn Valera, desde el nivel primario; Vanessa Espailat, desde el sector privado; Roberto Codazi, desde las ciencias y la tecnología; José Aquino, desde lo comunitario.

6. **Cierre del día.** Este segundo día cierra con la conferencia magistral titulada «**Evaluación formativa, situaciones auténticas y aprendizaje profundo en el aula**», dada por Pedro Ravela, de Uruguay. Al término de la conferencia se puso a circular un libro de la autoría del mismo conferenciante y que tiene por título *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?*
7. **Coloquio.** En el inicio del tercer día se tuvo el tradicional coloquio que llevó por título «**Tendencias innovadoras para el desarrollo curricular**», conducido por el director ejecutivo del Ideice, Julio Leonardo Valeirón. Los participantes del coloquio fueron Guillermo Cote y Enric Masllorens de España y Carita Prokki de la Universidad de Tampere, Finlandia.
8. **Conferencia de cierre.** Al final de la mañana se tuvo la conferencia magistral de cierre del congreso, titulada «**Nuevas maneras de enseñar: innovación docente y enseñanza en tiempos digitales**», a cargo de José Ignacio Aguaded de la Universidad de Huelva, España.
9. **Clausura del 9.º Congreso Ideice 2018.** Las palabras de cierre estuvieron a cargo del director ejecutivo del Ideice, Julio Leonardo Valeirón, quien agradeció la presencia de los invitados internacionales, así como la participación de los asistentes nacionales y, de manera particular, al personal del Ideice por el éxito de la organización de este 9.º Congreso Internacional Ideice 2018.

El año 2018 es el año del décimo aniversario del Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa, Ideice. Cada evento celebrado, como lo es el 9.º Congreso, rinde honor a esta festividad. El recurrir a diversos eventos históricos del Instituto, como los cambios físicos, así como la evolución de la estructura organizativa y, sobre todo, la estructura formal del Congreso Internacional Ideice, se hace con la conciencia de que los diferentes cambios operados en estos diez años sirven para mostrar la capacidad de adecuación a los nuevos cambios presentados en cada momento y para dar mejor respuesta a la demanda de información científica y confiable para la toma de decisiones del sistema educativo dominicano. Sigue siendo una aspiración el que las personas estén al servicio de la institución asumiendo el ideal de que los individuos han de realizarse cumpliendo la misión sustantiva del Instituto en un espacio propicio.

Dr. Julián Álvarez Acosta

SECCIÓN I

ACTO DE APERTURA

PALABRAS DE BIENVENIDA:

Julio Leonardo Valeirón,
Director ejecutivo del Ideice

DISCURSO INAUGURAL:

Jean-Michel Blanquer,
Ministro de Educación de Francia

CONFERENCIA MAGISTRAL DE APERTURA:

Carita Prokki,
Universidad de Tampere, Finlandia

Palabras de bienvenida:

Julio Leonardo Valeirón, director ejecutivo del Ideice

Buenas noches.

Ministras de Educación, Jacqueline Malagón y Ligia Amada Melo, y ministro Melanio Paredes; viceministros Víctor Sánchez, Luis de León, Denia Burgos; directores de los institutos descentralizados que están aquí presentes: Andrés de las Mercedes, René Jacques; directores generales, técnicos que nos acompañan, personalidades. De manera especial quiero saludar a la ministra de Educación Superior de Paraguay, que está con nosotros, Celeste Mancuello. Señores de la prensa.

Como se ha hecho costumbre, nos encontramos aquí para darle apertura al 9.º Congreso Internacional Ideice 2018, con el lema «Desarrollo curricular y prácticas innovadoras».

Quiero también saludar a Laura Faxas, embajadora aquí presente, que de alguna manera ha sido parte importante de este proceso.

Once países y más de veinte especialistas nos visitan y exponen sus ideas, junto a sesenta dominicanos y dominicanas que expondrán sus trabajos para el debate, la reflexión y la búsqueda de nuevos caminos para afrontar los retos y las demandas de una educación de calidad en los actuales momentos.

A los primeros, queremos ofrecerles la diversidad del color que tienen nuestras playas, nuestros ríos, nuestras montañas, incluso nuestros carnavales, ¿y qué más?, nuestra propia gente.

Un simposio, «Alianzas intersectoriales para el diseño de políticas educativas informadas por evidencias. Experiencias con programa de entrega de información en Latinoamérica y el Caribe», y seis talleres con la presencia de especialistas de varios países; cuatro conferencias magistrales; seis paneles para la exposición de investigaciones; una mesa de diálogo o debate; la puesta en circulación del libro *Cómo mejorar la evaluación en el aula*, de la autoría de Pedro Ravela, Beatriz Picaroni y Graciela Loureiro; y, finalmente, el coloquio «Tendencias innovadoras para el desarrollo curricular».

Ese conjunto de actividades nos augura un congreso variado, sustancioso, con temas para escoger por los participantes y grandes oportunidades para profundizar en los temas educativos de actualidad vinculados al desarrollo curricular.

Esa es la razón de este 9.º Congreso Internacional Ideice 2018, «Desarrollo curricular y prácticas innovadoras».

El país se encuentra en un proceso de cambios importantes en el sector educativo, impulsados por la gestión de gobierno del presidente Danilo Medina, que se concretiza en varios programas, por ejemplo, «Quisqueya Aprende Contigo», «Quisqueya Inicia Contigo», «República Digital», «Jornada Escolar Extendida», entre otros.

Como soporte a estos grandes programas de gobierno, el Ministerio de Educación ha priorizado cuatro políticas que se articulan a aquellas que vienen desarrollándose en el marco del Plan Decenal de Educación 2008-2018, a saber:

- desarrollo curricular,
- formación docente,
- centros sostenibles,
- nueva institucionalidad.

Los avances son importantes, aunque todos sabemos que hay temas fundamentales que están pendientes, como la deficiencia interna, que todos los niños y niñas que se incorporen en los primeros grados completen con éxito la educación secundaria y, en segundo lugar, lo que es un gran reto también, que los logros de aprendizaje se mejoren y que se puedan manifestar en las evaluaciones nacionales e internacionales.

Tales expectativas las tenemos todos los dominicanos y dominicanas. No puede haber otra opción que no sea la de continuar invirtiendo en la educación y que dicha inversión se ejecute de manera efectiva y eficiente. Esta es una cuestión de Estado y de país.

En ese contexto, celebramos este 9.º Congreso trayendo al país el pensamiento y la experiencia de otros países que han alcanzado altos y mejores logros en el desarrollo de sus sistemas educativos,

con el propósito de que podamos compartir ideas, experiencias, éxitos y fracasos, a fin de lograr una mejor educación, que tanto demandan nuestros estudiantes. Lo que, por razones de derecho, ellos demandan es nuestra responsabilidad ética ofrecerlo.

La primera conferencia magistral está a cargo de Carita Prokki, de la Universidad de Tampere, Finlandia. Se titula «El futuro de la educación».

El segundo día tendremos dos conferencias magistrales. Iniciando el día, César Coll dictará la conferencia «La personalización del aprendizaje escolar: una exigencia de la nueva ecología del aprendizaje».

Ese mismo día cerraremos con la conferencia magistral «Evaluación formativa, situaciones auténticas y aprendizaje profundo en el aula», por Pedro Ravela. Y ahí mismo concluimos ese día con la puesta en circulación de su libro *Cómo mejorar la evaluación en el aula*.

La cuarta conferencia magistral será impartida por José Ignacio Aguaded, de la Universidad de Huelva, España.

Les aseguro que cada una de estas conferencias nos generará muchas ideas y, eso espero, muchas preguntas por contestar.

En la mañana de hoy se llevarán a cabo varias actividades en este 9.º Congreso. La primera, el simposio «Alianzas intersectoriales para el diseño de políticas educativas informadas por evidencias. Experiencias con programa de entrega de información en Latinoamérica y el Caribe». Especialistas del Reino Unido, Chile, Perú, Colombia, Brasil y República Dominicana compartirán conocimientos y experiencias importantes.

Asimismo, se desarrollarán seis talleres:

1. «Buenas prácticas de la educación finlandesa. Cómo contextualizar el modelo finlandés», impartido por Carita Prokki y Virpi Heinonen.
2. «El trabajo por proyectos a partir del horizonte 2020 (de Jesuitas Educación)», por Enric Masllorens, de España.
3. «Lánzate a la innovación educativa con *Design Thinking*», por Fernando Galindo Rodríguez, de Colombia.

4. «¿Cómo conciben los niños su proceso de alfabetización?», taller coordinado por Silvina Martes, de Argentina.

5. «Situaciones didácticas para la enseñanza y aprendizaje de nociones de matemática en el nivel inicial», por Irma Fuenlabrada, de México.

6. «Cómo trabajar la evaluación formativa y auténtica en el aula», por Pedro Ravela, de Uruguay.

Como ven, cada uno de estos talleres es de mucho interés para el país.

También tenemos pendientes para el día de mañana dos talleres que están dirigidos a la actividad física. Es decir, hemos querido que el Congreso recoja la gran diversidad de cosas que debemos hacer en educación. ¿Cómo dejar de lado todo lo que tiene que ver con la educación física?

En el día de mañana, durante todo el día, se desarrollarán seis paneles de exposición, debates y estudios y una mesa de diálogo. Los paneles son: «Prácticas innovadoras en los primeros grados», «Formación docente», «Políticas públicas educativas», «Evaluación educativa para la calidad», «Centros sostenibles» y «Actividad física».

La mesa de diálogo lleva como título «Cultura, escuela y cambio social en República Dominicana».

Para el cierre de este 9.º Congreso tendremos nuestro ya esperado coloquio, esta vez con el tema «Tendencias innovadoras para el desarrollo curricular», en el que participarán Carita Prokki, de la Universidad Tampere, de Finlandia; Enric Masllorens, de la Fundación Jesuitas Educación, de España; y Guillermo Cote, de la Editorial SL.

Una agradable e interesante noticia es que la perspectiva francesa nos será presentada por el propio ministro de Educación de Francia, Jean-Michel Blanquer, quien ha tenido la gentileza de enviar un mensaje al congreso que les presentaremos al concluir mis palabras.

Como les decía al principio, es un 9.º Congreso con un menú de entrada, platos fuertes y bocadillos exquisitos.

No puedo cerrar estas palabras sin antes reconocer el apoyo, el esfuerzo y la solidaridad de personas e instituciones que para nosotros son muy importantes.

En primer lugar, la embajadora Laura Faxas, quien está aquí con nosotros y que ha sido un gran soporte para poder concretizar la presencia aquí de los países europeos, sobre todo Finlandia y Francia.

En segundo lugar, la Fundación Cisneros de Educación, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), el Programa de Capacidades LAC Reads, la Editorial SL, la Fundación Inicia Educación, el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), el Instituto Nacional de Educación Física (INEF), el Instituto Nacional de Bienestar Estudiantil (Inabie), el Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio Docente (Inafocam) y el Instituto Superior de Formación Docente «Salomé Ureña» (Isfodosu).

De la misma manera, tengo que agradecer los esfuerzos que se hicieron desde la oficina del despacho del ministro. También debo reconocer los esfuerzos que hizo nuestro amigo Juan Ariel Jiménez, viceministro de la Presidencia, para que muchas de estas cosas fueran posibles.

Al Viceministerio de Asuntos Técnicos Pedagógicos, que para nosotros es... digamos... el elemento aquí importante porque casi todo lo que nosotros pensamos para el congreso está dirigido desde la perspectiva de ese viceministerio.

La Oficina de Supervisión, Evaluación y Control, la Dirección de Relaciones Internacionales, la Dirección de Comunicación... Prácticamente todo el Ministerio de Educación.

Tengo que agradecer al personal técnico y administrativo del Ideice, darles las gracias por el gran trabajo que han hecho. Uds. no se imaginan...

Una última reflexión para cerrar mis palabras:

Lo que para nuestros niños y niñas, jóvenes adolescentes y personas jóvenes-adultas es un derecho, para nosotros es un deber ético: ofrecer una educación de calidad. Y no desmayaremos.

Eso decimos y eso somos: servidores públicos. Y recuerden la frase tan manoseada, pero que sigue teniendo vigencia:

«Si no vivimos para servir, no servimos para vivir».

Muchas gracias.

Discurso inaugural:

Jean-Michel Blanquer, ministro de Educación de Francia

Buenos días a todos. Para mí es un gran placer, un gran honor el poder dar estas palabras para todos los miembros de su asamblea.

Quiero saludar esta iniciativa del 9.º Congreso de Ideice, al ministro Andrés Navarro, de la República Dominicana, y saludar a todos los amigos y colegas de la República Dominicana, en asamblea hoy para reflexionar sobre los grandes desafíos de la educación que ustedes tienen en su país, pero que muy a menudo son desafíos comunes de todos los países del mundo.

Es un placer para mí darles unas palabras sobre lo que está ocurriendo en Francia y las inspiraciones que podemos tener gracias a la comparación internacional de las grandes tendencias de la evolución de la educación en este siglo XXI.

En pocas palabras, yo quiero mencionar las grandes prioridades de lo que está ocurriendo en Francia. Nuestra primera prioridad es la escuela primaria. Pensamos que muchas cosas se juegan en ese momento en que los niños comienzan su vida y es cuando empiezan a tener las competencias fundamentales, es lo que va a condicionar todo el resto de su camino. Por eso hemos concentrado nuestros recursos, nuestra energía, sobre los primeros años de la vida escolar. Hay una reforma que pone la instrucción obligatoria a partir de tres años, para poner la atención sobre la escuela maternal, diciendo que durante este momento preescolar muchas cosas se juegan, en particular el vocabulario del niño, su capacidad lógica, su capacidad para interactuar con los otros.

En esos momentos, el arte y la cultura, la música, la poesía, todas esas cosas juegan un papel fundamental para hacer que el niño tenga mucho vocabulario y muchas capacidades sociales. Eso condiciona lo que va a pasar después, cuando a los seis años y a los siete años empiece a leer, a contar, a respetar al otro y a escribir, estas cosas que en sí son fundamentales.

También hemos tenido evoluciones gracias a las nuevas pedagogías en materia de saberes fundamentales. Tenemos un programa para el francés, un programa para las matemáticas, tomando en cuenta, en particular, los alcances de las ciencias cognitivas.

He creado un consejo científico con 21 miembros, en particular científicos que vienen de las ciencias cognitivas, para dar a nuestros profesores los datos, las recomendaciones y también los elementos que necesitan para modernizar la pedagogía y estar al tanto de lo que está probado por la ciencia. Eso es también sumamente importante y conlleva los grandes retos de la formación inicial y de la formación continua.

La tercera medida que hemos tomado ha sido hacer que, en los territorios más desfavorecidos, para las clases que correspondan a la edad de seis y siete años, o sea, durante el principio de la adquisición de las competencias en lectura, matemáticas y escritura, tengamos clases muy pequeñas, de doce alumnos. En el caso francés, para concentrar nuestros medios sobre este asunto, aunque sabemos que no es muy útil reducir el número de alumnos en una clase, sí se hace para los alumnos más desfavorecidos a esta edad de seis y siete años, y también con una pedagogía renovada.

Con estos tres factores sí ha valido la pena hacer este tipo de experimentación y ahora tenemos muy buenos resultados.

Entonces los medios que ponemos aquí son economías del futuro. Por ejemplo, vamos a tener alumnos que empiezan a tener las mismas competencias que los demás que no son de estos territorios desfavorecidos.

En cuarto lugar, hemos tenido iniciativas en materia de evaluación de los niños y del sistema. En cuanto a los niños, hemos elaborado, con el Consejo Científico, evaluaciones para el principio del año a la edad de seis, de siete, de once y de dieciséis años, para tener un retrato completo de las fortalezas y de las debilidades de cada alumno.

Eso es muy útil porque es una evaluación constructiva que existe al principio del año; entonces no es algo punitivo, no es algo percibido negativamente. Es algo, por el contrario, que está siendo muy útil para que el maestro o la maestra tenga un retrato completo del niño y pueda entonces desarrollar una estrategia pedagógica personalizada para cada niño. También es

un instrumento muy útil de discusión, de diálogo entre el profesor y los padres de familia alrededor del niño, para tener progresos compartidos.

Todas estas reformas han sido combinadas con otras, por ejemplo, la de atención a los libros, la atención a programas en materia de arte, de música, de lectura, todo lo que tiene que ver con la cultura y que haga que la escuela primaria pueda ser una escuela que propicie confianza. Todo eso combinado da un espíritu positivo en la vida cotidiana de nuestras escuelas, y estamos, creo yo, en una situación de progreso en este mismo momento para alcanzar a no tener más alumnos que salgan de la escuela primaria sin conocer los deberes fundamentales.

Queremos un país donde todo el mundo salga de la escuela primaria con los deberes fundamentales bien adquiridos. Esa es para nosotros la clave.

Pero también tenemos una estrategia para la escuela secundaria, con medidas que, en particular, permiten tener un camino personalizado para cada niño. Eso va con, por ejemplo, la ayuda al fin del día para todos los niños y sus familias que lo pidan, una ayuda gratuita para hacer los trabajos autónomos que los profesores piden a los alumnos. Y también hay una gran reforma del liceo francés. El liceo general y tecnológico, por una parte, y el liceo profesional, por otra parte.

La primera reforma es una de las más importantes de nuestro bachillerato en dos siglos de distancia, que abre la posibilidad al alumno de escoger entre distintas especializaciones. Entonces el alumno no está en una situación cerrada de escoger un camino científico, en economía o en literatura, sino que más bien puede escoger tres especializaciones que puede cambiar durante su camino en el liceo, y que permiten al mismo tiempo profundizar más y tener una visión más larga de las distintas disciplinas que existen. Es una ocasión de innovación. Por ejemplo, hemos creado una disciplina que se llama Ciencias Informáticas y Digitales.

Por otra parte, hemos hecho una reforma de la enseñanza profesional, que es uno de los desafíos más grandes, porque pensamos que en el futuro se necesitarán muchos técnicos, personas con un nivel de escuela secundaria o de dos años de enseñanza superior, y por eso vamos a tener en Francia campus donde habrá enseñanzas teóricas y prácticas al mismo tiempo. Es una reforma con mucho atractivo porque está en correspondencia con las competencias del siglo XXI. Como las competencias digitales y también todo lo que tiene que ver con las transiciones de las (...) porque hay muchas profesiones para las nuevas energías, para las nuevas maneras de concebir la construcción y todos los trabajos públicos.

Eso corresponde a una visión de la educación del siglo XXI. Pensamos que entramos en una nueva sociedad caracterizada por las tecnologías, donde las personas van a tener formación durante toda la vida, y entonces deben saber cosas bien sólidas y al mismo tiempo desarrollar buenas competencias, en particular en materia digital.

Estas reformas corresponden a una visión global para tener la elevación del nivel general y también tener justicia social, pues las dos cosas van conjuntamente.

Espero que estos elementos puedan ser útiles en las reflexiones que ustedes tienen y, por supuesto, en la relación estrecha que desde mucho tiempo existe entre Francia y la República Dominicana. Siempre estaremos muy felices de contribuir y de cooperar para el progreso mutuo de nuestros dos países amigos.

Que tengan buenos trabajos. Reciban un gran saludo amistoso.

Conferencia magistral de apertura: «El futuro de la educación»

Carita Prokki, Universidad de Tampere, Finlandia

¡Señoras y señores, muy buenas noches!

¡Y saludos de Finlandia!

Es un gran honor conversar con ustedes hoy acerca del futuro de la educación y la enseñanza. Es un gran honor tener profesionales de la educación tan importantes y dedicados en esta sala hoy.

Tal como fui presentada, me gustaría subrayar que siempre he sido y seré maestra. De modo que me siento muy feliz al decirles que siempre tendré alma de maestra. Aunque he trabajado en otro cargo educativo, toda mi vida laboral, por más de veinte años, creo que siempre mantendré mi espíritu de maestra.

A través de la educación creamos un mundo mejor. Yo creo firmemente en esto. Es lo que me mantiene en movimiento día tras día. Esto es lo que me despierta cada día y pienso que ustedes comparten esta idea conmigo.

Comencé mi carrera como profesora, como les dije, y fui decana de una facultad de negocios; pero ahora, durante los últimos dos años, he dedicado mi vida a viajar por el mundo y a hablar del futuro de la educación y de la importancia de los maestros.

Si fuera a decirlo en pocas palabras, verán, solo escogería una oración para decirles lo que tengo que decir: “y es que los maestros estamos haciendo el futuro”. Somos el futuro, y si un país quiere invertir en la educación, la forma más fácil y más rápida de tener resultados es invertir en los maestros.

Estoy segura de que quieren escuchar la historia de Finlandia. Saben que Finlandia se ha vuelto muy famosa por su educación, y hoy comenzaré haciéndoles la historia de la educación finlandesa.

¿Cómo lo hicimos? ¿Qué sucedió en Finlandia durante aquellos años?

Somos una nación muy pequeña, de solo 5,517,919 de personas. Imagínense, hablamos finlandés... Nadie más habla finlandés, solamente nosotros. Entonces tenemos que aprender muchos idiomas, ya saben, para sobrevivir.

Pero tenemos un alto estándar de vida, tenemos educación gratuita, servicios de salud gratuitos para todos nuestros ciudadanos.

Nos sentimos muy orgullosos de esto. Pero, naturalmente, eso quiere decir que pagamos muchos impuestos. No hay nada gratis. Es como si tomaras el dinero del bolsillo izquierdo y lo pusieras en el derecho.

De modo que mensualmente toman muchos impuestos de mi salario. Pero me siento feliz de pagar porque no tengo que ahorrar dinero para educar a mis hijos, automáticamente tienen educación.

Cuando comenzamos a pensar acerca del futuro de la educación, tenemos que tener una visión: ¿qué queremos lograr?, ¿hacia dónde vamos?

En Finlandia nuestra visión es que Finlandia es un país que alienta a las personas a mantenerse aprendiendo cosas nuevas porque hay tantos cambios en la sociedad y en el futuro que ello quiere decir que hay que seguir aprendiendo todo el tiempo.

Ya no podemos hablar más, saben, de que tenemos educación básica y de que entonces nos graduamos de la universidad o del sector vocacional. Tenemos que mantener el aprendizaje a lo largo de nuestras vidas. Estamos hablando de aprender durante toda la vida.

Este será uno de los factores clave de todas las naciones, cómo lidiar con ese aprendizaje. No podemos dejar de aprender nunca más.

Por eso, realmente, los insto a discutir sobre la visión que tienen ustedes, ¿cuál es la visión de la República Dominicana en educación?, por ejemplo.

También les he traído algunas imágenes. En este momento está nevando en Finlandia, está cayendo la primera nevada hoy, es invierno en Finlandia.

Nuestro camino en la educación está aquí, descrito aquí —espero que puedan ver bien también desde las filas traseras—, pero comienza en el *prekindergarten* a los seis años de edad.

Entonces verán que hoy en día la enseñanza es algo obligatorio en Finlandia. Es bastante reciente, pero es obligatoria para nuestros niños de seis años actualmente. Nuestro ministerio está analizando, actualmente, que quizá en algunos años en lo adelante comenzaremos la educación primaria cuando los niños tengan cinco años. Pero no antes.

A menudo me preguntan por qué no van a la escuela antes de los cinco años. En algunos países los niños van a la escuela a los tres años y hasta antes. Nuestra educación está basada en la investigación científica, y nuestros científicos dicen: «que los años preescolares son el periodo más importante para los niños. Es el momento en que surge la creatividad. Y es el tiempo de jugar». Por eso les recomiendo mucho que piensen en ello.

No estoy segura de lo que sucede en la República Dominicana cuando los niños tienen esa edad, pero piensen que ese es el momento en que se desarrolla la creatividad. Y si los hacemos sentarse en el aula, en silencio, para dibujar, escuchar, escribir y leer, ¿cuándo se desarrollará su creatividad? Estos son años cruciales; la creatividad no se desarrolla tan fácilmente más adelante.

Comenzamos nuestra educación básica a la edad de siete años, les toma nueve años; en muchos otros países es igual. Después de eso, escogen si van a una escuela vocacional o al bachillerato. En este momento, el por ciento es 50-50.

Se hizo muy popular seleccionar la vía vocacional, lo que quiere decir que estudias tres años para ser electricista o peluquero. Todas estas profesiones prácticas son de tres años.

O escogen la vía del bachillerato. Como en cualquier país, ustedes tienen bachillerato. Después, aún pueden elegir si van a ir a la universidad académica o a la universidad técnica.

Entonces, ustedes no han creado vías sin salida, optas por la universidad y haces tus exámenes, y es muy difícil entrar, solo uno de doce estudiantes lo logra. Por eso tenemos los de mayor rendimiento estudiando la carrera pedagógica. Por eso son profesionales talentosos al graduarse.

Yo pienso que esto también me facilita confiar como madre. Puedo confiar mis hijos en las manos de alguien que ha estudiado para obtener un grado de máster. Esto es un gran alivio; no tengo que buscar, puedo confiar en los maestros.

Y los beneficios para los maestros son bastante buenos: vacaciones largas, los salarios también son buenos, en promedio. No hay país en el mundo donde los maestros ganen millones.

La educación finlandesa tiene algunas características. Tenemos un currículo nacional. Todas las escuelas de Finlandia se rigen por un currículo nacional.

Ahora, sobre educación básica, tienen un currículo nacional, pero todos los condados, todas las ciudades tienen libertad para decidir cómo enseñan.

Entonces, las ideas básicas, las competencias básicas se desarrollan a un alto nivel, pero los maestros pueden diseñar y analizar con los colegas para decidir cómo van a enseñar en sus escuelas. Por ejemplo, en Lapland, en el norte, mucha naturaleza, muchos estudiantes que vienen de muy lejos. Ellos, quizá, analizan esto y enseñan algunas asignaturas de forma muy diferente. Al sur, tal vez algo diferente. Por tanto, los maestros son muy libres de decidir, y como dije, no los controlan, no los cuestionan.

Y está la famosa confianza finlandesa. Muchos maestros extranjeros estudian en mi universidad y siempre les preguntamos: «¿Qué te parece Finlandia en estos meses que has estado aquí?» Y eso es lo que encuentran, esa confianza. Que no controlamos, no inspeccionamos. No es necesario.

También es característico de la educación finlandesa la comprensión amplia de los ambientes de aprendizaje. Muchos «clásicos» se enseñan en exteriores/fuera del aula; nos acercamos a la naturaleza, los estudiantes visitan muchos lugares, van a museos, van a lugares públicos, por lo que el aprendizaje tiene lugar en todos lados. No lo encerramos entre cuatro paredes. El aprendizaje es una acción participativa y activa, y así sucesivamente.

Aquí he comparado las especialidades de la educación finlandesa. Creemos en la colaboración más que en la competitividad. Seguramente ustedes pueden identificar sistemas educativos en los que el foco es

la competitividad. Nosotros no hacemos eso. Como les dije: maestros profesionales, en lugar de maestros acelerados. Personalización, en vez de estandarización.

Es decir, pensamos que los estudiantes son diferentes entre sí, no podemos tratarlos a todos de la misma manera, tenemos diferentes tipos de estudiantes. Uno aprende leyendo, otro aprende haciendo, etc.

Tratamos de minimizar la estandarización. Personalmente pienso que la estandarización mata la creatividad. Y ¿ustedes están listos para asumir la responsabilidad de matar la creatividad? ¿Qué es entonces lo que se necesita en Finlandia cuando nuestras universidades analizan con las compañías en nuestra región? Esto es lo que ellos nos dicen: «Por favor, enséñenles a ser creativos. Necesitamos ideas nuevas».

Entonces hay algo mal: o tenemos niños creativos o estamos tratando de matarlos en la escuela, ya saben, su creatividad, no a los niños. Tienen creatividad en la escuela, allí pasa algo, y cuando salen de la escuela y comienzan la vida laboral, se les pregunta de nuevo: «¿Dónde está tu creatividad?».

Entonces, quizás ustedes tomen algún tiempo para pensar en esto y en la estandarización enemiga.

Y como he dicho, todas las escuelas son públicas, no tenemos escuelas elitistas, no escogemos, los niños van a la escuela más cercana, no tenemos una sociedad de clases muy marcadas. Naturalmente, todavía tenemos algunas clases, pero aun así los niños van a la escuela más próxima. En la misma aula de clase tenemos estudiantes de todas las clases de la sociedad.

No hacemos distinciones entre las clases, el maestro es responsable de ello. La maestra no puede tratar a nadie de acuerdo con la procedencia familiar, etc.

Y no tenemos esos exámenes nacionales. Solamente tenemos un examen nacional, y este es el examen de ingreso cuando tienes diecinueve años, cuando terminas el bachillerato. Nosotros no usamos eso. De modo que nuestros niños son libres de estudiar; tenemos pruebas, pequeñas pruebas, claro, pero solo son para que el maestro vea dónde está ese alumno, por dónde va su proceso. Y el camino de la confianza, como les dije antes.

En este momento nos enfocamos con fuerza en las vías personalizadas, tenemos una ideología inclusiva; analizamos esto profundamente esta mañana en nuestro taller, lo que significa que, en todos los países, creo que las dificultades de aprendizaje están creciendo. También en Finlandia. Por alguna razón, yo no sé por qué, algunas personas tienen dificultades para leer, para escribir, para concentrarse, etc. Es posible que ustedes lo sepan mejor que yo, pero nosotros las tenemos en la misma aula. Hemos decidido seguir el camino del aprendizaje inclusivo.

Esta es la sociedad. Tenemos todo tipo de características y personas en nuestra sociedad. Tenemos que aprender a respetarlas y no las apartamos, no las ponemos en un aula diferente. Esa es nuestra filosofía. Hay una frase que sintetiza lo dicho: «La excelencia de un sistema educativo requiere que toda la sociedad actúe de forma armoniosa» (Pasi Sahlberg).

Pregunta del público

Dra. Prokki, ¿esto quiere decir, esa afirmación, que la excelencia de los sistemas en educación exige que la sociedad completa funcione armoniosamente, que el sistema tiene que estar construido de modo efectivo?

DRA. PROKKI: No sé si lo que voy a decir está bien aquí, pero en Finlandia la política no afecta mucho la educación. Nuestro sistema está construido en esa forma. ¿Que la educación es algo fundamental?, claro que sí.

Si se piensa en el niño, que es nuestro diamante, no queremos que cada cuatro años, cuando el Parlamento cambie y los políticos cambien, toquen nuestros diamantes. Les damos poco poder. Ellos tienen el presupuesto. Quizá ellos muevan ese dinero de este bolsillo al otro, pero eso es un detalle menor. No tocan lo fundamental: la educación gratuita, la igualdad, etc.

Entonces, de nuevo, una idea para que analicen y piensen: ¿Por qué cambiamos tan frecuentemente? La educación es un sistema estable. No pienso que debamos tocarla cada cuatro años. Se trata de los estudiantes, nuestros niños pequeños, nuestros adolescentes, no debemos hacerles daño pensando en nosotros. Debemos pulir estos diamantes, los que tenemos en nuestras manos.

Este es nuestro futuro. Ellos son nuestro futuro. Esta fue una breve presentación sobre el sistema finlandés de educación. Esto es lo que respetamos. Estos son nuestros fundamentos.

Entonces sobre el futuro de la educación.

Como ven, esta imagen es del siglo XIV. Hace algunos siglos. No ha habido muchos cambios, si miran con atención. Aún hay un maestro al frente, la clase se sienta en filas, como ustedes están sentados aquí. ¿Qué ven ellos? Por nueve años van a ver el cuello de su colega. Si esta imagen fuera actual, tendrían los móviles en las manos y, ya saben, estarían texteadando, escondidos, a casa. No ha habido mucho cambio.

Y yo pienso que se ve muy pasivo, ¿verdad? Como esto [Se refiere a la audiencia]. Pasivo, esto es aprendizaje pasivo. Creo que deberíamos diseñar algo más.

Cuando yo estaba haciendo el doctorado, creo que la mayor iluminación y aprendizaje que tuve fue cuando leí que las cárceles, las escuelas y los hospitales tenían la misma arquitectura. ¿Se lo imaginan? Aún es la misma. ¡Aún la misma!

Estamos viviendo en el siglo XXI, y tenemos la misma arquitectura en las escuelas, en las cárceles y en los hospitales. Los pasillos, las aulas, los hospitales, ya saben, salas, salas, salas, etc.

Vamos a hacer algo de esto, con esto, vamos a cambiar estas filas a otra cosa...

Tenemos un nuevo paradigma, viene un nuevo paradigma. ¿Qué quiere decir esto?

La era industrial. Fue en el siglo XIX. Aquella fue la etapa en que el rey era el único dueño de los recursos. Iban a la escuela a obtener información. Tenían que ir a la escuela a obtener información.

¿Y en el siglo XXI? Podemos ver que tenemos que comenzar a redefinir por qué vamos a la escuela. ¿Para qué? La red está repleta de buenas conferencias. Hasta los niños de siete años saben abrir YouTube y comenzar a aprender. Si quieren aprender a tocar guitarra, aprenden en YouTube. Entonces, ustedes lo que deberán tener muy pronto son buenas respuestas para sus niños. Tenemos que hacernos la pregunta hoy: ¿para qué asistir a las aulas si no comienzan a cambiar los sistemas escolares de la era industrial a los de la

sociedad del conocimiento, donde el conocimiento lo es todo? Pero nuestras generaciones pueden hallar conocimientos en todos lados. No solamente en el aula, dentro de estas cuatro paredes. ¡Definitivamente mi foto favorita! Estamos atascados en estas asignaturas. ¡Oh, adoramos esto! Ya saben, los maestros imparten asignaturas. El maestro de Biología, el maestro de Matemática, los maestros de Literatura, de Salud y de Historia.

Los niños están en la escuela en las aulas de estas asignaturas. Ahora es Biología, ahora Matemática, ahora algo más. Ellos se mueven entre estas materias. Y entonces, cuando salen a la vida, ¡todo es tan diferente! ¡Todo está mezclado!

De nuevo, este es el siglo XXI, es la nueva era. Tenemos que descifrar algo: cómo lidiar con este asunto. No digo que no necesitemos estas materias. Pero, además de estas materias, necesitamos algo más.

Necesitamos acciones multidisciplinarias, necesitamos competencias sociales, necesitamos todo tipo de mezclas de todas las cosas.

«La tecnología y la globalización están transformando significativamente el mundo. Sin embargo, la educación y los sistemas educativos, que han permanecido mayormente estáticos y cuyas inversiones se han reducido durante décadas, son considerablemente inadecuados para los nuevos mercados laborales. Además, un sesgo desfavorable de género está introduciendo mayor ineficiencia y desigualdad. Por ello, debemos repensar la forma que en el mundo se desarrolla y utiliza el talento. Esto requerirá romper viejos hilos entre los sistemas educativos y los mercados laborales, enfoques de regulación más ágiles, nuevas formas de colaboración público-privada y nuevas normas y valores».

¡Realmente primero tenemos que cambiar nuestra forma de pensar!

Mi mensaje de hoy es que nos movamos de un aprendizaje pasivo a uno activo. Estas generaciones no están sentadas en silencio, no van al aula a sentarse y a escuchar, necesitan actividad, principalmente los niños varones. Yo tengo dos hijos varones, son muy creativos, necesitan mucha actividad física. He escuchado que mañana va a haber un taller sobre esto.

Nosotros tenemos que pensar, repensar nuestros currículos, de modo que los maestros puedan usar métodos activos; el aprendizaje activo es el futuro de la educación.

Tenemos que dejarlos probar cosas nuevas, fallar y tener éxito; también déjenlos fallar. Que los maestros se parezcan más a mentores, que dejen a los niños ser el centro del aprendizaje.

Que los maestros se conviertan en mentores; formemos a los maestros de la nueva era.

La nueva era coloca al maestro en las esquinas. Acostumbráramos a poner a los niños malos en las esquinas.

En el futuro, los maestros observarán desde las esquinas cómo los niños actúan, y les darán instrucciones, pero los dejarán actuar. Esto no quiere decir que abandonemos la enseñanza, solo que cambia la forma de pensar en el trabajo del maestro. Vamos a alentar a nuestros estudiantes a que activen su pensamiento. Esto automáticamente nos llevará a, ya saben, no tener tanto abandono escolar, porque la escuela se convertirá en un lugar interesante donde podré presentar mis destrezas, no simplemente sentarme, pasivo, en el aula ocho horas diarias. Eso no está bien para nuestros niños y adolescentes. Pienso en este círculo, ¿por qué no crecemos dentro de la creatividad? Crecer como producto de la creatividad. Por eso es que les digo, ¿por qué no nos movemos de lo pasivo a lo activo?

«El peor enemigo de la curiosidad es la estandarización» (Pasi Sahlberg).

Las 10 destrezas que necesitas para prosperar en la cuarta revolución industrial, señaladas por el World Economic Forum. Las 10 destrezas más importantes. Aquí están las estadísticas del World Economic Forum, que listan las destrezas para 2020: la solución de problemas complejos, el pensamiento crítico, la creatividad, la gestión de personas, etc.

Tenemos que mezclar esto en una colorida paleta, no solo las materias que acostumbramos enseñar: ¿cómo podemos propiciar la solución de problemas en el aula?, ¿cómo enfocarnos en el pensamiento crítico, en la creatividad? No bastan las asignaturas o materias, no bastan. Son solo una cara de la moneda. La otra cara de

la moneda se encuentra en las competencias sociales; se necesitan, de modo que nuestros estudiantes y niños puedan lograr sobrevivir en la era del conocimiento.

Mi respuesta a todas estas preguntas es entrenar maestros. Ellos no pueden lidiar con el cambio de paradigma. Los entrenamos para ofrecer conocimientos. Para pararse frente al aula y compartir sus conocimientos. Pero no los entrenamos para actuar como aprendices activos, participativos.

Debemos entrenarlos. Necesitamos apoyarlos. Ellos necesitan el apoyo de sus directores, rectores, ministros, para asumir la responsabilidad de formar a los estudiantes en el futuro.

Tenemos que pensar en la diferencia entre igualdad y equidad. Esta es una foto famosa. Tenemos que cuidar de la equidad de nuestros hijos, no de la igualdad. Igualdad significa que das la misma cantidad a todo el mundo. Pero equidad quiere decir que das lo que cada uno necesita. Este es el siglo XXI.

Yo pienso que el aprendizaje óptimo se crea cuando hay alegría, actividad y confianza. Esto trae el éxito. Entonces, tenemos que cambiar nuestras ideas sobre el aprendizaje. Aprender es un momento de alegría. Nuestros niños son muy alegres por naturaleza.

Tenemos que ser pacientes, no debemos apresurarnos, pero debemos dar el primer paso mañana. No esperemos por las próximas elecciones. Hagamos algo hoy. Todos podemos hacer algo mañana.

«La educación no es prepararnos para la vida. La educación es la vida en sí misma» (John Dewey).

Y voy a terminar mi presentación con estas palabras: «La profesión de maestro es la profesión más importante del mundo».

Y los felicito a todos, maestros y educadores.

SECCIÓN II

SIMPOSIO Y TALLERES

Simposio: Alianzas intersectoriales para el diseño de políticas educativas informadas por evidencias: experiencias con programas de entrega de información en Latinoamérica y el Caribe

Taller: Buenas prácticas de la educación finlandesa. Cómo contextualizar el modelo finlandés
Talleristas: Carita Prokki y Virpi Heinonen, Finlandia

Taller: Gestión de escuelas por proyectos
Tallerista: Enric Masllorens, España

Taller: Design Thinking – PNUD
Tallerista: Fernando Galindo, país

Taller: Evaluación en aula
Tallerista: Pedro Ravela, Uruguay

Taller: La evaluación en Educación Física
Tallerista: Domingo Blázquez, España

Conversatorio: ¿Cómo conciben los niños su proceso de alfabetización?
Coordinación: Dra. Silvina Márquez, Argentina

Conversatorio: Situaciones didácticas para la enseñanza y el aprendizaje de nociones de matemáticas del nivel inicial
Coordinación: Irma Fuenlabrada, México

Simposio: Alianzas intersectoriales para el diseño de políticas educativas informadas por evidencias: experiencias con programas de entrega de información en Latinoamérica y el Caribe

En el marco del día de la inauguración del 9.º Congreso Internacional Ideice 2018, el Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (Ideice) y el Poverty Action Lab para América Latina y el Caribe (J-PAL LAC) llevaron a cabo la conferencia regional «Alianzas intersectoriales para el diseño de políticas educativas informadas por evidencia: experiencias con programas de entrega de información en Latinoamérica y el Caribe».

En este evento se tuvo como objetivos presentar y discutir tanto los retos como los beneficios de las colaboraciones entre los Gobiernos, la academia y las organizaciones internacionales para la institucionalización del uso de la evidencia en el proceso de diseño de las políticas públicas educativas de la región.

Se dieron a conocer los resultados de evaluaciones, junto a sus principales lecciones, de distintos programas de entrega de información destinados a mejorar las decisiones de inversión en educación, así como las iniciativas de innovación dentro de los Gobiernos que hicieron viable la ejecución de dichos programas.

En esta convocatoria participaron investigadores, tomadores de decisiones de políticas e implementadores de la región, así como también representantes de organismos internacionales, que han participado en este tipo de iniciativas o que pudieran estar impulsando esfuerzos similares para discutir sobre esta materia y encontrar nuevas oportunidades de colaboración.

Objetivos específicos:

- Discutir sobre la importancia del uso y la generación de evidencia en políticas públicas.
- Discutir sobre los esfuerzos innovadores en la región, emprendidos entre la academia, agencias de gobierno y organismos internacionales, para instalar unidades dentro de dichos gobiernos con el propósito de institucionalizar el uso y producción de evidencia para el diseño de políticas públicas educativas.
- Difundir y promover evidencia de evaluaciones de impacto de programas de entrega de información provenientes de estas relaciones intersectoriales en distintos países de la región y discutir sobre las futuras líneas de investigación en temas educativos.

El simposio se desarrolló en 5 sesiones, descritas en la siguiente tabla:

SESIÓN	DESCRIPCIÓN	INVOLUCRADOS
Sesión 1. Produciendo y usando evidencia en las políticas públicas: caso Aprendiendo el Valor de la Educación, República Dominicana.	Se presentó la experiencia específica de Aprendiendo el Valor de la Educación (AVE), desde el punto de vista del Gobierno y la academia, como ejemplo concreto de los importantes resultados de las colaboraciones intersectoriales para la generación y uso de evidencia en el diseño de políticas públicas. Se presentaron las lecciones del proceso de implementación, los resultados de la evaluación de impacto de AVE y se describió la nueva evaluación que acompaña el escalamiento del programa.	<p>Julio Valeirón director ejecutivo del Ideice, República Dominicana.</p> <p>Minerva R. Pérez Dirección de Orientación y Psicología (DOP) del MinerD.</p> <p>Christopher A. Neilson profesor asistente, Princeton University/ profesor afiliado, J-PAL LAC.</p> <p>Daniel Morales investigador asociado, Ideice, República Dominicana.</p>

SESIÓN	DESCRIPCIÓN	INVOLUCRADOS
<p>Sesión 2. Evidencia de programas educativos de provisión de información en otros países de la región.</p>	<p>En esta sesión se presentó la evidencia existente de programas de provisión de información a estudiantes y las futuras líneas de investigación.</p> <p>Se presentaron los resultados de las evaluaciones de los programas Decidiendo para un Futuro Mejor (Perú), de un programa a escala sobre entrega de información para las decisiones de educación terciaria (Chile) y de un piloto de un sistema de alertas para dar información a los padres sobre postulaciones riesgosas (Chile).</p>	<p>Francisco Gallego profesor asociado, Pontificia Universidad Católica de Chile/ director científico, J-PAL LAC.</p> <p>Christopher A. Neilson profesor asistente, Princeton University/ profesor Afiliado, J-PAL LAC.</p> <p>Felipe Arteaga encargado de estudios del Sistema de Admisión Escolar, Ministerio de Educación (Chile).</p>
<p>Sesión 3. Panel: Experiencias exitosas y futuros retos de la región en temas de educación.</p>	<p>Representantes de organizaciones internacionales y funcionarios de Gobiernos en la región discutieron sobre experiencias exitosas de proyectos ejecutados para el diseño, implementación y evaluación de políticas públicas, así como futuros retos en temas educativos.</p>	<p>Moderador: Juan Ariel viceministro de la Presidencia, República Dominicana.</p> <p>Isy Faingold director global de política, Teach For All (Reino Unido).</p> <p>Antonio Caparrós director ejecutivo, Inicia Educación, República Dominicana.</p> <p>Carolina Méndez especialista en educación, Banco Interamericano de Desarrollo, Perú.</p>
<p>Sesión 4. Panel: Agenda regional de programas de información - implementación, evaluación y potencial escalamiento.</p>	<p>Representantes de Gobiernos presentaron sus esfuerzos actuales implementando y evaluando programas de información en educación en República Dominicana, Colombia y Perú, con potencial escalamiento.</p>	<p>Moderador: Laura Rodríguez Research Manager IPA, RD.</p> <p>Ancell Scheker directora de Evaluación de la Calidad Educativa, República Dominicana.</p> <p>Luis Eduardo Jaramillo jefe de la Oficina de Gestión de Proyectos de Investigación, Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, ICFES, Colombia.</p> <p>Katherine Alva directora regional de Educación de Lima Metropolitana, Ministerio de Educación, Perú.</p>
<p>Sesión 5. Panel: Esfuerzos por institucionalizar el uso de evidencia en la política pública.</p>	<p>En esta última sesión se presentaron los esfuerzos que se llevan a cabo para instalar unidades dentro de los Gobiernos que permitan institucionalizar el uso de evidencia y, particularmente, se discutió sobre el rol de los sistemas de administración de datos.</p> <p>El panel se enfocó en la línea de Evaluación de Impacto de Programas Piloto de la Dirección de Presupuesto -DIPRES- (Chile) y en las experiencias de MineduLab (Perú), DataCenter (República Dominicana) y el Laboratorio de Evidencias GCPS (República Dominicana).</p>	<p>Moderadora: Paula Pedro directora ejecutiva, J-PAL LAC.</p> <p>Ryan Cooper coordinador de Evaluaciones de Impacto, División de Control de Gestión, DIPRES, Chile.</p> <p>Juan Pablo Silva exviceministro de Gestión Institucional del Ministerio de Educación, Perú/Impulsor del MineduLab.</p> <p>Juan Ariel Jiménez viceministro de la Presidencia, República Dominicana.</p> <p>Elianny Medina especialista en evaluación, División de Evaluación de la Dirección Técnica del Gabinete de Coordinación de Políticas Sociales.</p>







Talleres

El objetivo de los talleres educativos consistió en servir como una modalidad de presentación y participación en la que se expusieran los fundamentos teóricos de una determinada temática educativa acorde con el lema del congreso, con el fin de lograr en los participantes las competencias que les permitieran desarrollar actividades de orden práctico a partir de la enseñanza resultante de la experiencia de los talleristas internacionales.

Estos talleres se fundamentaron en investigaciones desarrolladas por los mismos talleristas y se enfocaron especialmente en el aprendizaje por descubrimiento, el debate en equipo y el logro de un producto tangible del saber hacer.

En el 9.º Congreso Internacional Ideice 2018 se desarrollaron 5 talleres, los cuales fueron impartidos a grupos específicos de docentes y técnicos de diferentes especialidades curriculares. Además, se desarrollaron dos conversatorios, lográndose así un total de 7 actividades efectuadas.

TALLERES

Taller: Buenas prácticas de la educación finlandesa. Cómo contextualizar el modelo finlandés

Talleristas: Carita Prokki y Virpi Heinonen, Finlandia

Participantes: Personal que trabaja con los currículos del nivel inicial y el nivel primario

Taller: Gestión de escuelas por proyectos

Tallerista: Enric Masllorens, España

Participantes: Directores de centros educativos

Taller: Design Thinking – PNUD

Tallerista: Fernando Galindo, país

Participantes: Docentes

Taller: Evaluación en aula

Tallerista: Pedro Ravela, Uruguay

Participantes: Coordinadores pedagógicos

Taller: La evaluación en Educación Física

Tallerista: Domingo Blázquez, España

Participantes: Docentes y estudiantes de Educación Física

Conversatorio: ¿Cómo conciben los niños su proceso de alfabetización?

Coordinación: Dra. Silvina Márquez, Argentina

Participantes: Docentes de educación primaria

Conversatorio: Situaciones didácticas para la enseñanza y el aprendizaje de nociones de matemáticas del nivel inicial

Coordinación: Irma Fuenlabrada, México

Participantes: Docentes del nivel inicial





SECCIÓN III

CONFERENCIA Y SESIONES TEMÁTICAS

Conferencia: «La personalización del aprendizaje escolar, una exigencia de la nueva ecología del aprendizaje»

Sesión temática 1. *Prácticas innovadoras en los primeros grados*

Sesión temática 2. *Formación docente*

Sesión temática 3. *Políticas públicas educativas*

Sesión temática 4. *Evaluación educativa para la calidad educativa*

Sesión temática 5. *Centros educativos sostenibles*

Sesión temática 6. *Actividad física escolar*

Conferencia: «La personalización del aprendizaje escolar, una exigencia de la nueva ecología del aprendizaje». César Coll, España

Buenos días a todas y a todos.

Quiero que mis primeras palabras sean de agradecimiento para el Instituto por haberme invitado a participar en este congreso, y darme así la oportunidad de compartir con todos ustedes algunas reflexiones y algunas consideraciones sobre el tema que aparece reflejado en el título de la conferencia: «La personalización del aprendizaje escolar, una exigencia de la nueva ecología del aprendizaje».

La tesis que voy a presentarles, porque es una tesis, es simple, pero muy compleja en sus implicaciones. La idea básica es, digamos, que estamos en la necesidad, en este momento nos encontramos con la necesidad de avanzar en el ámbito de la educación formal y escolar hacia una mayor personalización del aprendizaje escolar. Y que eso —ya veremos qué significa personalización—, hoy en día, no es una opción, sino que es una exigencia. Es una necesidad. Es una exigencia y una necesidad que se deriva de toda una serie de cambios que se han producido, en parte relacionados con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, en parte relacionados con un nuevo orden mundial, con la globalización de la economía. Es decir, son un conjunto de factores que han llevado a modificar profundamente todo lo que tiene que ver con los parámetros del aprendizaje humano, es decir, de cómo aprendemos las personas.

Este nuevo contexto, este nuevo marco, de cómo aprendemos hoy las personas en general, también los niños y niñas, es muy diferente al de hace dos siglos, cuando se puso en marcha la educación formal y escolar. Y, en cambio, seguimos teniendo un sistema que está anclado en la visión del aprendizaje o en la ecología del aprendizaje que era vigente entonces, que ha sido vigente durante mucho tiempo, pero que hoy en día ya no lo es tanto. Es decir, estamos entrando, si no estamos ya instalados, en una nueva ecología del aprendizaje, y de ahí se deriva la necesidad de personalizar el aprendizaje escolar.

También porque el aprendizaje en buena medida ya está personalizado fuera de las instituciones escolares. Esta es la tesis, digamos, pues, que voy a tratar de presentarles y de argumentar; y para no perderme en las disquisiciones, porque uno siempre tiende a

perderse cuando habla mucho rato seguido, voy a ordenar mis consideraciones y mis reflexiones en estos cuatro grandes apartados.

Para empezar, voy a intentar precisar qué es esto que llamamos nueva ecología del aprendizaje y que entiendo que se sitúa en estricta continuidad, como también el tema de la personalización, con algo que le escuchamos decir ayer a la doctora Carita Prokki cuando explicaba una de las tendencias de la educación en Finlandia, que era justamente la personalización. Los que estuvimos en la conferencia pudimos detectarlo, y también con el ministro de educación francés, que habló, digamos, de algo muy importante, y es que estos problemas, si bien tienen carácter específico en cada uno de los países, aparecen globalmente; prácticamente en todo el mundo hoy en día nos encontramos con este tipo de situación.

En segundo lugar, hablaré de la personalización, del concepto de personalización que, como les decía, para mí es el que está en la base de buena parte de los movimientos de innovación y de transformación educativa que en este momento se están dando en prácticamente todos los países del mundo.

Es un concepto, por una parte, nuevo; pero, por otra parte, está en estricta continuidad con otros conceptos que hemos venido manejando y que estoy seguro que les son familiares, como el concepto de atención a la diversidad, ajuste de la ayuda, diferenciación del aprendizaje o enseñanza diferenciada.

Me gustaría señalar, sobre todo en este segundo apartado, qué es lo propio y específico de este concepto de personalización, qué es lo que añade, por qué está en continuidad con otros conceptos que se han venido elaborando en el pensamiento pedagógico de los dos últimos siglos, sobre todo en el marco de las pedagogías conocidas como pedagogías centradas en el aprendiz, pero, al mismo tiempo, qué es lo que tiene de nuevo y qué es lo que tiene de continuidad.

Yo siempre tengo una preocupación que invito a que la compartamos, si es que están de acuerdo, y es que, a menudo, las reformas educativas, los movimientos de transformación, se presentan, yo creo, de forma equivocada, como algo nuevo o radical que rompe con

todo lo anterior. Yo creo que esto es una mala manera de tratar con los temas; creo que todo progreso siempre es acumulativo, y que cuando una nueva propuesta aparece, como es el caso de la personalización, debe hacerse en continuidad con lo anterior, mostrando todo aquello que ha funcionado y lo que se propone de nuevo, qué es lo que aporta.

Creo que la política, digamos el discurso —más que la política— de presentar las novedades como aquello que va a resolver todos los problemas anteriores, porque lo anterior era malo, es un mal discurso, es un mal discurso que no nos ayuda a avanzar.

Me gustaría en este segundo apartado, digamos, dejar claro este aspecto en lo que concierne a la personalización.

En tercer lugar, querría señalarles, ya bajando al contexto de los centros educativos y del aula, algunas actuaciones o, más bien, tipos de actuaciones mediante los cuales se puede poner en marcha procesos de personalización del aprendizaje en el contexto del aula.

Hoy en día sabemos, la investigación educativa nos proporciona bastantes informaciones sobre cómo podemos conseguir personalizar el aprendizaje con el fin de lograr, como luego diré, que los alumnos concedan mayor sentido y le den mayor valor personal a lo que aprenden, también, en los contextos escolares.

Sabemos, digo, mucho de esto; pero yo no les voy a hablar, digamos, de principios teóricos, sino de lo que hemos estado observando en una investigación que hemos desarrollado en estos dos últimos años, consistente en seguir procesos de innovación que apostaban por personalizar el aprendizaje en centros educativos de Cataluña, de Madrid y de la ciudad de México. Entonces, es una investigación metodológicamente basada en la idea de que, para investigar en educación, lo mejor que se puede hacer es seguir procesos de innovación en un contexto real de aula. Es una investigación que ha sido posible desarrollar gracias al apoyo de la Fundación UCM¹ y que acabamos de concluir hace unos meses.

Y, por último, me gustaría cerrar con unas consideraciones. Como estamos en un congreso centrado en temas de desarrollo curricular e innovaciones educativas, me gustaría terminar con unas consideraciones sobre qué implica todo esto desde el punto de vista del currículo y con una reflexión sobre el currículo.

Dos observaciones más antes de empezar a desarrollar estos puntos. La primera es que cada vez que yo hable del currículo, de los sistemas educativos, de las situaciones educativas, aunque no lo diga, voy a hablar fundamentalmente de lo que conozco, es decir, de mi país, de España. No conozco suficientemente, digamos, el sistema educativo de la República Dominicana como para saber si es exactamente así o no. Yo tengo la sospecha de que muchas cosas se parecen y en otros lugares, porque venimos de una tradición que, en buena medida, digamos, es la misma.

Pero sí que quiero ser prudente. Por lo tanto, no se lo tomen, digamos, como un juicio sobre la educación en la República Dominicana, sino que hablo desde mi perspectiva.

La segunda consideración es que yo soy psicólogo, y voy a hablar como psicólogo, y básicamente como psicólogo preocupado por temas del aprendizaje. Me voy, digamos, a centrar en el tema de la personalización del aprendizaje desde la perspectiva de un psicólogo.

Yo creo que la personalización del aprendizaje está en el núcleo de las transformaciones, como argumentaré, que hoy en día están experimentando los sistemas educativos, y tiene muchas vertientes esta problemática. Tiene vertientes a nivel de currículo, tiene implicaciones a nivel de la ordenación de los sistemas educativos, tiene implicaciones a nivel de la organización y el funcionamiento y de los liderazgos organizativos y pedagógicos en los centros educativos y tiene muchas consecuencias a nivel de políticas educativas. Yo no voy a tratar todos estos aspectos, solo afirmo que sería necesario hacerlo si queremos tener una visión de conjunto de la problemática de la personalización del aprendizaje.

Dicho esto, sin más, voy a empezar con el primer apartado...

1 FGUCM: la Fundación General de la Universidad Complutense de Madrid es una institución sin ánimo de lucro, constituida en el año 1984 como resultado de la fusión de dieciocho fundaciones de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) y fruto de donaciones privadas tanto monetarias como patrimoniales.

Todos sabemos... y hay análisis sociológicos, antropológicos, económicos y políticos y culturales que revelan los cambios a los que hemos estado asistiendo a nivel global, digamos estas últimas dos, tres décadas, cuatro, no sé, y que ha dado lugar a lo que se conoce... Unos lo denominan sociedad de la información; otros lo denominan sociedad del conocimiento. Es igual. Más allá de las palabras, lo que es cierto es que estamos asistiendo, digamos, a la emergencia de una nueva realidad social, cultural, económica y laboral, que desde el punto de vista del aprendizaje es muy importante, como les comentaba antes, ya que ha cambiado prácticamente todos los parámetros del aprendizaje humano: dónde aprendemos, con quién aprendemos, de quién aprendemos, qué aprendemos, para qué aprendemos. Es decir, están cambiando toda una serie de cosas que hacen que hoy en día el aprendizaje, la manera como las personas abordamos el aprendizaje y aprendemos en general, ya no sea lo mismo que hace cuarenta y cincuenta —y quizás menos aún— años.

Aquí aparecen algunos de los rasgos, dentro de este cambio global, que han tenido este impacto sobre los parámetros del aprendizaje humano.

Hoy en día, todos lo sabemos, se aprende a lo largo de la vida. Aprender a lo largo de la vida, siempre hemos aprendido. Pero lo que es novedoso es que hoy en día sabemos que las necesidades básicas de aprendizaje de las personas ya no se plantean solo en los estadios iniciales de la vida, sino que sabemos que las personas que en este momento..., digamos los niños y las niñas, que van a ser, digamos, adultos de aquí a quince o veinte años, y van a vivir mucho más, van a estar obligados a aprender cosas nuevas a lo largo de la vida. Es decir, van a tener nuevas necesidades básicas de aprendizaje a lo largo de la vida.

A lo ancho de la vida quiere decir que cada vez más aprendemos en lugares diferentes, y aprendemos en lugares diferentes cosas importantes y valoradas socialmente: que ya no se aprende solo —y lo que es importante, valorado socialmente— en el contexto de la educación formal.

Hoy en día, todos sabemos que hay que adquirir y desarrollar competencias genéricas y transversales. No conozco ningún currículo en ningún país que en este momento no ponga el énfasis sobre esta necesidad

de incorporar competencias transversales y genéricas como uno de los desarrollos más importantes en las reformas curriculares.

Hay un tercer aspecto, algo fundamental, que ha cambiado y que cambiará todavía más todo el marco del aprendizaje y la educación, que son, yo creo, no tanto el Internet, sino la confluencia de Internet con los dispositivos móviles, porque esto lo que hace es romper con los parámetros espacio-temporales con los que ha estado asociada siempre la educación formal. Hasta ahora, aun hoy, para aprender algo tenemos que ir a un lugar, en un momento determinado, llámese aula, llámese lo que sea, y está condicionado por lo que pasa allí.

Esto es ya, en buena medida, hoy en día innecesario. Y a menudo, yo aquí, con mi móvil, como todos ustedes. Esto me lo llevo donde voy, y llevo mis recursos para aprender, mis contactos, mis cuentas de información, la gente a la que le puedo pedir en un momento ayuda, todas las bases de datos a las que quiera acceder. Yo puedo aprender dondequiera y cuando quiera. Otra cosa es que lo haga, y ese es el problema, ese es otro problema. Pero el aprendizaje ha dejado de estar asociado a un marco espacio-temporal. Esto va a suponer una revolución en todos los niveles, digamos, desde el punto de vista de la educación y del aprendizaje.

La multiplicidad de contextos y actividades que ofrecen recursos e instrumentos para aprender.

Ustedes... Sabemos hoy en día... Alguien quiere saber algo que no sabe. Yo quiero saber cómo puedo poner en marcha una plantación de cultivos de aguacates, que no sé nada. Y no hay ningún problema si sé buscar la información y sé distinguir cuáles son las fuentes de información fiables: podré alcanzar toda la información sobre esto y aprender sobre esto.

Es decir, se han multiplicado los espacios que ofrecen oportunidades y recursos para aprender, se han multiplicado las fuentes de información, ¡se han multiplicado los agentes educativos!

¿Alguien cree de verdad que hoy en día lo que es la alfabetización digital y el aprendizaje del manejo de las nuevas tecnologías pasa por la educación formal? No. Pasa por los grupos de iguales, pasa por el contexto familiar, y con todas sus consecuencias, porque eso se aprende para unos usos o para otros usos. Pero

esa, digamos, es otra cuestión. En resumen, se han multiplicado los espacios, se han multiplicado los agentes que inciden y que tienen influencia sobre la formación y el aprendizaje de las personas en general y de las nuevas generaciones.

Y otro cambio absolutamente fundamental, que es no tanto el de las nuevas tecnologías como el de la digitalización de todo tipo de información y lo que eso comporta desde el punto de vista del acceso a la información y el conocimiento. Es decir, todos los lenguajes, toda la información, independientemente del lenguaje en que esté formulada y del formato, puede ser digitalizada, lo cual quiere decir que en este momento estamos en condiciones de utilizar de manera convergente las posibilidades de expresión, de reflexión y de análisis que ofrecen todos los lenguajes al mismo tiempo y compensar así las limitaciones que tienen todos y cada uno de ellos.

Este es otro de los puntos absolutamente cruciales que está transformando, digamos, la educación y el aprendizaje.

Cada vez las personas leemos menos textos impresos; digo textos impresos, no digo que leamos menos. Leemos mucho, lo que pasa es que leemos en pantallas y, además, leemos junto con otros lenguajes y formatos.

¿Alguien pone en duda que una de las vías de acceso fundamental a la información y el conocimiento de los jóvenes y cada vez más de las personas adultas también es el lenguaje audiovisual? Es que me parece que es una evidencia absoluta. Y nosotros, en cambio, tenemos un sistema que está absolutamente, completamente... Yo diría que casi ha venido exclusivamente basado en el acceso a la información y al conocimiento en la lengua escrita impresa. Impresa o en papel.

En esto no voy a entrar; en sí no es que me parece bien o me parece mal. Insisto, ¡no es una cuestión de si nos gusta o no nos gusta! Es una cuestión que está ahí, que está ahí y que no creo que vaya a revertirse. Es decir, está ahí, para decirlo con pocas palabras, para quedarse.

En suma, aparecen nuevas necesidades de aprendizaje; han aparecido, o están apareciendo, nuevas maneras de aprender, nuevos contextos de aprendizaje, nuevos recursos e instrumentos para aprender, nuevos agentes facilitadores del aprendizaje.

Todo esto y más cosas. Aquí estoy resumiendo mucho, como es lógico. Todo esto es lo que configura la nueva ecología del aprendizaje, lo que se conoce como la nueva ecología del aprendizaje, una ecología del aprendizaje que nos da una visión muy alejada de aquella visión del aprendizaje que está en la base de la organización y el funcionamiento de la mayoría de los sistemas actuales de aprendizaje.

Yo interpreté la conferencia de la doctora ayer, la conferencia inaugural de la doctora Prokki, en la línea de que su sistema es realmente un sistema que ha empezado a evolucionar en esta dirección de ajustarse más claramente a las exigencias y necesidades de la nueva ecología del aprendizaje.

Evidentemente nuestros sistemas educativos —recuerden lo que decía antes—, al menos el nuestro, el español, está muy alejado de esta nueva ecología del aprendizaje, y esto crea, crea tensiones continuamente, crea desajustes en el funcionamiento del sistema. ¿Por qué? Porque los niños, las niñas, los jóvenes, sobre todo a partir de una cierta edad, están ya, ellos sí, totalmente inmersos en esta nueva ecología del aprendizaje, y se empiezan a generar dudas, como aparece ahí, sobre diferentes aspectos del funcionamiento de nuestro sistema educativo.

No sé si en este país sucede, pero en Europa en general y en España en particular, también en Cataluña, hay dudas sobre la capacidad de la educación escolar para satisfacer las nuevas necesidades de formación de las personas. Efectivamente, hay valoraciones críticas en el sentido de pensar o de dudar o de cuestionar si, o sí o no, desde la escuela se forma hoy a los niños, niñas y jóvenes para las necesidades de la nueva sociedad en que estamos. Hay dudas sobre el valor del aprendizaje como base de proyectos de vida personal.

Antes era fácil cuando un adolescente o una adolescente —digo adolescente porque es básicamente cuando se plantea esto, pero a partir de los diez u once años los estudios demuestran que ya se detecta cuando dicen que no les interesa lo que aprenden en las escuelas— cuestionaba, la respuesta era fácil.

Era decirle: «Mira hijo, mira hija, esto, tú ahora no te das cuenta, te será muy útil para el futuro, porque esto te va a servir para que luego puedas encontrar, puedas hacer los estudios, puedas hacer una carrera».

Esto, hoy en día, digamos, ya se tienen serias dudas de que sea así. Todos los estudios demuestran que, a mayor nivel de formación, mayor facilidad para encontrar trabajo; pero, a nivel social, la percepción es que esto ya no es tan seguro como era antes o, al menos, no siempre funciona así. Dudas sobre las finalidades y las responsabilidades de las escuelas en la formación del alumnado. Cuando los alumnos tienen tanta formación o posibilidad de acceder a aprendizajes tan diversos, algunos de ellos importantes, fuera del contexto escolar, ¿cuál es la función específica de la escuela?

Es un cuestionamiento no menor, y que está planteado y se plantea abiertamente en muchos sitios.

Duda y perplejidad ante la falta de motivación de sectores relativamente amplios del alumnado y, al menos en mi país, también del profesorado. Es decir, hay como la sensación, digamos muy contradictoria, de que, por una parte, la educación nuestra nunca había sido tan buena como lo es actualmente, y, por otra parte, nunca había habido tantas dudas sobre si realmente está cumpliendo con las funciones que en el momento actual tendría que cumplir.

Y, luego, lo que es más grave y que es lo que nos centra y me va a llevar ya a la segunda parte del esquema que les presentaba de la personalización. Cada vez más todos los estudios internacionales demuestran que hay sectores crecientes del alumnado que no son los que fracasan o abandonan, sino sectores que tienen éxito escolar, que en las pruebas, en las evaluaciones, tienen éxito, no son de los que diríamos «fracasados» o «que tienen problemas», y no de los «buenos estudiantes», de los buenos alumnos que, cuando se tiene confianza, es decir, cuando pueden responder anónimamente a encuestas, o tienen confianza en entrevistas en profundidad, confiesan que no tienen problema para aprender en la escuela, que les va bien.

Ahora, «¡Bah, qué rollo!», no saben para qué les sirve muchas veces; y, bueno, van, intentan hacerlo bien para que les salga bien, pero lo importante es su vida, lo que pasa afuera, lo importante de su vida es lo que hacen y lo que aprenden fuera de las escuelas.

Es decir, cada vez más tienen un problema para dar sentido y dar valor personal a los aprendizajes escolares.

La conclusión de todas estas consideraciones es que estamos asistiendo a un fenómeno que podemos llamar de muchas maneras. Y ya había sido puesto de relieve por algunos autores hace tiempo, como por ejemplo, el malogrado Juan Carlos Tedesco, que insistía a menudo sobre el sentido de la educación. Desde una perspectiva más bien sociológica y de políticas educativas, digamos, hay un problema creciente de desdibujamiento o desvanecimiento del sentido de la finalidad de la educación y del aprendizaje escolar, porque tiene su origen este fenómeno, al menos en mi análisis, en este alejamiento de la visión del aprendizaje que fundamenta o que está en la base de nuestros sistemas educativos de las características del aprendizaje en la nueva ecología del aprendizaje.

Pues bien, la personalización del aprendizaje no es más que un conjunto de actuaciones y estrategias que tienen la finalidad de promover y favorecer, de avanzar, de hacer frente a este problema de desdibujamiento del sentido del aprendizaje escolar. O, para decirlo en otras palabras, son un conjunto de estrategias o de actuaciones que lo que intentan es reforzar y promover el sentido y el valor personal que los alumnos y alumnas atribuyen a todo aquello que aprenden en la escuela. También, cómo le atribuyen sentido a todo aquello que aprenden fuera del entorno escolar.

Y llegamos, así, al segundo punto del esquema, que es dar algunas precisiones sobre el concepto de personalización. Aquí la idea clave es establecer con claridad, al mismo tiempo, la continuidad y la diferencia que hay entre los conceptos de individualización del aprendizaje, o aprendizaje diferenciado, y personalización del aprendizaje personalizado.

Individualizar el aprendizaje y diferenciar el aprendizaje, todos sabemos lo que quiere decir; todas las reformas educativas desde los años 80, 90 del siglo pasado comparten la idea de una visión educativa centrada en el aprendiz. Comparten la idea de que enseñar, en el último término, es ayudar al alumno a aprender, porque nadie puede aprender en su lugar, o es ajustar la ayuda; y de aquí el énfasis en la atención a la diversidad, el énfasis en diferenciar la manera como actuamos, las ayudas que damos según las necesidades educativas, las características, los conocimientos previos de los alumnos y alumnas que tenemos. La cuestión es que hasta ahora siempre habíamos pensado que estas necesidades, estas características, estos conocimientos previos, lo que tienen que aprender, lo que necesitan aprender se

establece desde fuera, lo establecemos los adultos, lo establece el currículo, lo decidimos los profesores. Pero no les escuchamos. En ningún momento sabemos si eso está en línea o no, si está alineado o no, con lo que les interesa, con sus intereses, con sus motivaciones, con sus objetivos, con sus preocupaciones. Pues bien, personalizar el aprendizaje es una idea muy sencilla. Es lo mismo que individualizar, pero hay que añadir algo que no es menor. Y es que, además de atender, además de ajustar la ayuda a lo que consideramos nosotros que son sus necesidades, sus características, sus lagunas, sus fortalezas y lo que creemos que tienen que aprender, significa tener en cuenta, tomar en consideración sus intereses y sus objetivos de aprendizaje y sus opciones personales.

Personalizar quiere decir eso. Por lo tanto, está en continuidad con aquello que hemos venido haciendo y que hemos intentado hacer hasta este momento, añadiendo ahora un paso más, que es, para decirlo en pocas palabras, simplemente incorporar la voz de los estudiantes.

Luego comentaré un poco en qué sentido. Ahí hay una frase que valdría la pena. Yo voy a dejar mi presentación, pero también al final hay unas referencias de experiencias concretas a las que pueden remitirse, que están publicadas en abierto en la web, en UFORIZ, que es una web del Instituto ITA, y que se pueden consultar. Y también dejaré la presentación de esas referencias para que ustedes, si les interesa el tema, pues puedan releerlo y profundizarlo, que vale la pena, al menos, darle una lectura.

«Personalizar el aprendizaje», dice la transparencia, «significa dar voz a los aprendices y ofrecerles una posibilidad de una elección sobre lo que aprenden, cuándo lo aprenden y cómo lo aprenden».

Es decir, significa realmente tomarse en serio que los aprendices son los protagonistas del aprendizaje. Difícilmente podemos seguir manteniendo el discurso hoy de que son los protagonistas del aprendizaje cuando somos nosotros quienes decidimos todo, lo que tienen que hacer, cuándo lo tienen que hacer, cómo lo tienen que hacer. La personalización va más allá de la individualización, que es ajustar el ritmo de aprendizaje. Las famosas repeticiones —ya sea en términos de ejercicios, en términos de curso—, que todavía están presentes en muchos sistemas educativos; la diferenciación es ajustar la metodología. Es aquella idea que ha presidido las reformas educativas

últimas, las reformas de finales de los 90, aquella idea de que mantenemos los objetivos para todos y lo que diferenciamos es la manera como los ayudamos a conseguir, a alcanzar estos objetivos. Y la inclusión, que quiere decir eliminar las barreras de aprendizaje.

Personalizar el aprendizaje lo que se propone es conectar ese aprendizaje con los intereses y experiencias del aprendiz —fíjense, intereses y experiencias del aprendiz— para así reforzar el sentido y el valor personal de los aprendizajes escolares.

Pero, llegados a este punto, seguro que ya se han preguntado —yo, al menos, me lo preguntaría— qué quiere decir el sentido del aprendizaje. Quiere decir que le damos o no sentido a un aprendizaje. Y ¿por qué le damos más o menos sentido a un aprendizaje? Bueno, pues aquí hay unas breves consideraciones sobre lo que quiere decir este concepto, que yo creo que lo podemos entender fácilmente si lo remitimos a nosotros mismos, o sea, a nuestra experiencia personal. Y cuando yo aprendo algo que para mí tiene valor y que tiene sentido, primero, es cuando eso que aprendo me da instrumentos para entender mejor dónde estoy, para actuar en la realidad donde me encuentro, para hacerle frente, para poder actuar en y sobre donde estoy y entender por qué está pasando lo que está pasando. Cuando realmente aprendo algo que me ayuda en ese sentido, eso tiene valor para mí, tiene un sentido, le puedo dar sentido.

Pero no es la única manera como yo le doy sentido. A veces aprendo cosas que no me ayudan a entender mejor lo que me pasa, pero que me ayudan a entender mejor lo que me pasó. Y digo, «¡Ah, ahora entiendo! Al aprender esto puedo entender, pues, lo que me pasó, lo que viví, lo que sentí... Por qué me sentí mal cuando aquella vez, aquella situación, con aquellos compañeros trabajando tal o cual cosa, no... no... Reaccioné como reaccioné, me aislé, fui incapaz de intervenir... ¡Y ahora entiendo por qué!». Aprendo algo que me ayuda a entender cosas que me pasaron en el pasado.

Y aún hay una tercera manera en que sé que lo que yo aprendo tiene valor y sentido para mí, como cuando yo aprendo algo... y soy capaz de decir: «¡Ah, esto a mí ahora no me sirve para nada, pero esto me será muy importante para el futuro porque yo quiero hacer esto, esto y esto!». Y como sé que quiero hacer esto y esto, le puedo dar sentido porque me ayudará. Es decir,

cuando lo aprendido me ayuda a proyectarme hacia el futuro, cuando me ayuda a hacer proyectos de vida, personal o profesional.

Estas son las tres fuentes fundamentales del sentido del aprendizaje. Cuantas más de estas fuentes coincidan en el aprendizaje, mayor será el sentido y el valor personal que podremos dar a ese aprendizaje.

El problema que tenemos ahora, muchas veces, es que muchos alumnos aprenden muchas cosas y, en cambio, eso ni les ayuda a entenderse mejor retrospectivamente, y ellos piensan, consideran que no les sirve, podrá ser una necesidad o no. En psicología sabemos hace mucho tiempo que lo importante no es solo lo que pasa, sino cómo uno vive y siente lo que pasa y que, desde el punto de vista del comportamiento, eso es fundamental para entender las cosas.

Muchos alumnos, digo, sucede que aprenden cosas y dicen: «¿Esto para qué me servirá? No me sirve para proyectarme. ¿Me sirve para entender mejor dónde estoy? No me sirve. ¿Me da luz sobre lo que me ha pasado, sobre mi vida? No me sirve. Es decir, me lo aprendo porque me lo tengo que aprender. Ya está, me lo aprenderé, y de aquí a un tiempo, ¿para qué? Lo olvidaré porque no le he dado sentido ni valor personal...».

Vamos a la tercera parte del esquema; estamos ya a más de la mitad. Como les decía, yo estuve dudando... Digamos que hoy en día la investigación psicoeducativa, y sobre todo la investigación del aprendizaje en contextos educativos, nos da bastantes pistas sobre cuáles son las actuaciones y las actividades que realmente pueden acabar generando aprendizajes con sentido, es decir, aprendizajes que tienen estas características.

Pero me pareció que sería más interesante, en lugar de partir de lo que dicen las investigaciones educativas, señalar algunas de las cosas que nosotros hemos encontrado en nuestra investigación que les comentaba antes; es decir, estrategias y actuaciones que hemos visto en la práctica y que hemos visto a niveles muy diferentes. Es decir, que son actuaciones y estrategias que, con todas sus limitaciones, se han aplicado en un contexto que, como luego les comentaré, no es el más favorable para personalizar el aprendizaje. Yo diría que muchas veces, en contextos claramente opuestos en principio a lo que sería la situación ideal para personalizar el aprendizaje, hemos

encontrado experiencias, en centros educativos y en aulas en Madrid, en Ciudad de México y en Barcelona, que personalizan el aprendizaje y que lo consiguen, y que van en la dirección de una mayor personalización del aprendizaje.

Hemos encontrado básicamente estrategias centradas en más, pero yo me voy a limitar a cuatro puntos:

Primero, hemos encontrado experiencias que tienen que ver con cómo incorporar los intereses de los alumnos, que quiere decir dar voz a los alumnos, y cómo incorporarlos, cómo tenerlos en cuenta en el momento de diseñar y de planificar y de desarrollar y de evaluar una unidad didáctica, una actividad de aprendizaje.

Y aquí hemos encontrado cosas muy interesantes, cómo, bajo la misma etiqueta de trabajar los intereses, algunas experiencias de personalización realmente no personalizan y otras realmente personalizan mucho.

Ejemplos de las primeras son aquellas que abordan los intereses como si fuera un menú. Y que en realidad lo que hacen es considerar los intereses de una manera un tanto ingenua, es decir, «Oíd, niños, ¿qué queréis estudiar?». Y entonces les hacen una recopilación y se decide por mayoría y digamos aquí. Esto no tiene ningún interés. Lo que hemos encontrado es que esto no ayuda a personalizar. Esto no lleva a dar mayor sentido.

Lo que lleva a dar mayor sentido es cuando la actividad está organizada de manera tal que los intereses se convierten en objeto de trabajo entre el profesor o la profesora y sus alumnos. Es decir, cuando se hace un esfuerzo de identificar cuáles son nuestros intereses, de reflexionar sobre ellos, de cuestionarse con los niños y las niñas de dónde vienen esos intereses, por qué los intereses tuyos son diferentes de los del otro, qué es lo que pasará si realmente centramos todo lo que vamos a hacer en esos de vosotros. Es decir, lo importante de los intereses no es adecuarse a lo que ellos dicen que están interesados en aprender, porque los intereses no vienen ni de los genes ni del cielo, sino que se construyen socialmente y, por lo tanto, en función de cuál ha sido y cuál es el contexto social y cultural de los alumnos y alumnas que tienen unos intereses u otros. Por tanto, trabajar los intereses no quiere decir aceptar acríticamente los intereses con los que vienen los alumnos, sino trabajarlos. Lo importante de los intereses es trabajarlos con ellos, porque cuando se

trabajan los intereses con ellos, al final, sea cual sea el resultado, realmente lo que constatamos es que se comprometen con aquello que se hace, porque entienden que aquello que se hace es el resultado de una reflexión y una elaboración conjunta.

Hemos encontrado dos estrategias especialmente significativas y ricas, y se dan cuando se hace un esfuerzo por identificar esos intereses que traen los niños y por conectarlos con actividades que se hacen dentro del aula. Y más interesante aún, pero hay que decir una verdad, y más raramente aún, hemos encontrado una estrategia muy interesante que consiste en que, aquellos intereses que se generan por aprender contenidos o por determinados tipos de actividades dentro del aula, los profesores se esfuerzan para que los alumnos se los lleven fuera y los pongan en marcha y hagan actividades fuera que les permitan seguir trabajando estos intereses que se generan dentro.

Y estas son algunas de las estrategias que hemos encontrado, tanto las más exitosas como las menos exitosas en relación con el tema de los intereses.

La segunda estrategia que hemos encontrado está relacionada con esta, pero no es necesariamente la misma, que es conectar experiencias de aprendizaje, es decir, se diseñan actividades o situaciones en las que claramente se hace un esfuerzo por identificar qué es aquello que los niños y niñas y los jóvenes hacen fuera del contexto escolar, y se conecta eso que hacen fuera y que les interesa con actividades que hacen dentro, de modo que se buscan y se diseñan actividades que les permitan realmente establecer esta conexión. Aquí la clave, como aparece en el segundo punto, es hacer un análisis de cuáles son aquellos recursos, aquellos contextos de actividad que ofrecen oportunidad para aprender, que están en el contexto de la escuela, y realmente llegar a establecer vínculos y hacer posibles redes de conexión para realizar las actividades conjuntamente, digamos, con estos contextos y con los actores responsables principales de estos contextos. Lo hemos encontrado cuando hay un acuerdo entre las administraciones locales, las administraciones educativas, las asociaciones y entidades culturales o de ocio de un territorio determinado y los centros educativos, que entonces se ponen de acuerdo para diseñar actividades o proyectos conjuntamente, de manera que se corresponsabilizan todos estos actores en el logro de estos objetivos.

Sinceramente creo que este es el futuro de una de las claves, pero eso requiere un compromiso de tantos actores y tantos niveles de la administración que, al menos en nuestro país —digo nosotros porque hay españoles también aquí, creo—, sabemos que es difícil y complicado conseguirlo y no sé si en otros lugares. En algunos lugares se ha conseguido, siempre y cuando esto se plantee a nivel pequeño, en una pequeña comunidad, porque esto no se puede plantear a nivel de país o a nivel de región. Eso se tiene que plantear a nivel de comunidades relativamente acotadas donde los actores se conozcan y se comprometan a poner en marcha y diseñar estos proyectos educativos.

La tercera estrategia es muy importante y fácil. Es que me ha parecido que valdría la pena comentar todas estas estrategias porque no son complicadas a determinado nivel, para ponerlas en marcha en el contexto del aula. Se puede ser más o menos exigente, pero en alguna medida, se puede empezar a avanzar en esta dirección.

La tercera es la de la reflexión, la reflexión sobre lo que sucede en el aula, sobre el proceso de aprendizaje. Sabemos que este es uno de los ingredientes fundamentales para dar sentido a lo que aprendemos. Cuando aprendemos algo, no solamente aprendemos algo, sino que aprendemos algo sobre nosotros mismos aprendiendo algo. Lo que sucede es que hoy, a menudo, eso nos pasa absolutamente desapercibido y no lo trabajamos. Estas estrategias, estas actuaciones, hacen referencia a eso. Hacen referencia a la importancia de acompañar los procesos de aprendizaje con procesos de reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje y sobre uno mismo como aprendiz. Es decir, si hacemos esto en la escuela, en el aula, tendremos mil momentos de parar y decir: «Vamos a parar, vamos a parar y vamos a ver qué hemos aprendido y por qué hemos aprendido lo que hemos aprendido y cómo hemos aprendido, y qué no hemos aprendido y por qué no hemos aprendido, o por qué uno ha aprendido y el otro no ha aprendido, y cómo me siento yo delante de ese aprendizaje».

Todos los estudios indican que este trabajo de reflexión es quizá uno de los elementos más importantes y fundamentales no solo para dar sentido a los aprendizajes escolares, sino para construir eso que en la nueva ecología del aprendizaje es absolutamente fundamental y crucial y que se suele llamar o identificar como identidad de aprendiz. En el futuro todo el mundo tendrá que ser aprendiz, y si

no es aprendiz y no tiene una identidad de aprendiz y no tiene un conocimiento de sí mismo como aprendiz, de sus fortalezas, de sus debilidades, de cómo abordar las situaciones, de cómo pedir ayuda, de a quién pedir ayuda, de cómo incorporar la ayuda, eso quiere decir, digamos, que debe construir su identidad de aprendiz y convertirse en un aprendiz competente. Pues bien, hoy en día sabemos que ese trabajo de reflexión sobre las situaciones concretas y actividades concretas es fundamental para desarrollar esta identidad de aprendiz y finalmente para construirse como un aprendiz competente.

Y la cuarta y última estrategia es también conocida; seguro que esto lo conocen todos ustedes. Hemos identificado que la mejor manera de avanzar hacia la personalización del aprendizaje, es decir, la mejor manera de contribuir a reforzar y promover que los aprendizajes escolares tengan sentido para los alumnos y alumnas, es utilizar metodologías que podríamos denominar, en términos generales, metodologías de indagación. Esos son los llamados proyectos, problemas, es decir, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en casos, aprendizaje de servicio, aprendizaje basado en el análisis de fenómenos, etc., siempre y cuando se cumplan. Las actividades cumplen estos requisitos que hay aquí siempre y cuando esos proyectos o fenómenos que se analicen se correspondan con situaciones auténticas y fenómenos relativamente complejos, presentes en la vida cotidiana del alumnado. Es decir, no sirve ir a un repositorio de proyectos que está elaborado en Madrid, para no meterme con nadie más, y copiar esos proyectos y aplicarlos tal cual no sé dónde, ¡no! Los proyectos tienen que cumplir, para que promuevan este sentido, cumplir esta característica. La segunda característica, no menos importante, es que tienen que integrar diferentes tipos de contenidos. Un buen proyecto es un proyecto que se hace sobre un fenómeno complejo, una situación real, y en una situación real no hay ni física, ni química, ni lengua, ni matemáticas. Hay todo, y todo está integrado en torno a aquello, es decir, que el proyecto tiene que integrar diferentes tipos de conocimientos factuales, conceptuales, procedimentales, actitudinales, axiológicos para que realmente eso acabe promoviendo el aprendizaje. Y requieren una aproximación competencial para evaluar el nivel de desempeño. No sirve trabajar por eso y luego empezar y hacer el típico test de selección múltiple para ver si sí o no se ha comprendido. Es decir, los proyectos se evalúan competencialmente, es decir,

se evalúan poniendo a las personas en situaciones similares y viendo si actúan de manera competente, quiere decir, viendo si los otros participantes reconocen al alumno como un actor competente en aquel tipo de situación.

Hemos aprendido también en esta investigación algunas cosas generales que señalaba aquí. Primero, los ingredientes de la personalización. Personalizar el aprendizaje no es algo que se pueda ver en términos de todo o nada. No se puede ver en términos de todo o nada y además sería un error verlo en términos de todo o nada. Lo importante es avanzar hacia la personalización porque, como decía antes, no es una cuestión de opción. Es una exigencia, y cada alumno, cada centro, los profesores, cada equipo docente en el contexto en el que esté tiene que valorar en qué sentido puede avanzar y hasta dónde puede avanzar. Pero mi convicción después de haber visto muchos centros y muchas aulas es que, por difíciles que sean las condiciones, siempre se puede avanzar de alguna manera en la dirección de la personalización.

Hay muchas maneras de avanzar y ninguna es infalible. Lo siento, pero en nuestra profesión no hay nada infalible. Después de muchos años y mucha experiencia, he llegado a la conclusión de que cuando a alguien, o a uno, le presentan una propuesta como que es la solución a todos los males y a todos los problemas, lo más seguro, vamos, lo más seguro es que no. Está equivocado siempre o nos quiere engañar, o nos quiere vender algo, porque la solución infalible, al menos yo no la he encontrado ni la he visto nunca.

Y los obstáculos y dificultades que hemos identificado, pues se los pueden imaginar: formación del profesorado. Tenemos un profesor formado por disciplinas, por áreas, por materias, que sigue pensando que lo fundamental es enseñar matemáticas, física, química, biología, lengua, francés, inglés, yo qué sé, me es igual, y este abordaje implica, entre otras cosas, no solo, una aproximación multidisciplinar que está muy alejada de esta formación que, al menos en nuestro país, seguimos repartiendo a los profesores de primaria y de secundaria.

Las condiciones de trabajo son muy importantes. Sí, hemos avanzado hacia la personalización, e insisto, no es una opción, es una obligación, las autoridades tienen que... , nosotros tenemos, como docentes, la obligación de hacer lo mejor que podamos con las condiciones que tenemos. Sin ninguna duda. Las autoridades tienen

la obligación de crearnos las condiciones mejores posibles para que podamos hacer nuestro trabajo de la mejor manera posible. Y, dentro de esas condiciones, hay una en la que se piensa poco y que nosotros hemos encontrado que es la fundamental, que es el tiempo. Personalizar el aprendizaje requiere tiempo para hacer un seguimiento del alumnado, para acompañarlo, requiere tiempo para coordinarse, requiere tiempo para diseñar y planificar las situaciones.

En este momento, si me dijeran cuál es la reivindicación más importante que tú plantearías, digamos, a las autoridades de mi país, desde este punto de vista, yo diría considerar como trabajo horas que no son delante de los alumnos, pero que son obligatorias para poder hacer este seguimiento y esta coordinación.

Creo que en este momento eso, al menos en mi país, sería la mejor manera de poder seguir avanzando en esta dirección. Y esto ya me lleva a la cuarta y última parte de mi conferencia, el tema del currículo.

El tema del currículo, es decir, como dice ahí, prescriptivo, sobrecargado y uniforme, que es igual para todos, vivan, digamos, en el campo, o vivan en el centro de Barcelona, o en un barrio obrero, o en un barrio de la alta burguesía, digamos, de la parte norte de la montaña de Barcelona. Pues es absurdo. Y es imposible personalizar.

Y es la dificultad fundamental con la que se encuentran muchos profesores. Cuando hablas con ellos dicen: «Pero ¿cómo voy a personalizar? Mira todo lo que tengo que hacer. Todo lo que tengo que enseñar, todo esto que está aquí».

Nosotros, no sé ustedes, tenemos un currículo absolutamente sobrecargado. Y no es meterme con nadie, porque ese currículum es heredero de uno que se hizo en tiempos de la adopción, del cual me siento no responsable, pero sí corresponsable. Digamos que no estoy haciendo una crítica a nadie. Estoy haciendo una crítica a que la situación ha cambiado, y eso hoy en día, no sé en todo, pero hoy en día esto es inviable e insostenible y es una dificultad mayor.

Para terminar, algunas preguntas un tanto retóricas porque las puedo responder a partir..., o cualquiera las puede responder a partir de lo que he dicho si está de acuerdo con lo que he dicho.

¿Es compatible el modelo de currículo actual — español, insisto, porque no conozco el de aquí— con las características de una nueva ecología del aprendizaje?

Mi respuesta es obvia, no. Nosotros tenemos un currículo que fue elaborado claramente... No, un modelo de currículum, no me refiero al currículo completo, al contenido, me refiero al modelo. Nosotros tenemos un currículo que responde a una idea distinta de dónde y con quién se aprende, qué se aprende y cómo se aprende; idea muy alejada de la respuesta que podemos y debemos de dar a esta pregunta sobre la actual ecología del aprendizaje. Nuestro currículo responde a otra era. Responde a otra galaxia ya. Porque, sin darnos cuenta, como siempre sucede con los cambios importantes, de repente un día nos levantamos y nos damos cuenta de que todo ha cambiado. Y en relación con el currículo todo ha cambiado, y nosotros seguimos haciendo reformas curriculares: que si ponemos una hora más de Filosofía, que si quitamos una hora de Filosofía, que si ponemos Matemáticas, etc.

Esto me parece que a lo mejor hace veinte años tenía sentido. Pero, hoy en día, sinceramente yo creo que, al menos desde esta perspectiva, no lo tiene.

Segundo: ¿es posible personalizar el aprendizaje con un currículo cargado, prescriptivo y obligatorio para todo el alumnado?

A esta pregunta retórica, la respuesta obvia, desde todo lo que he dicho, es «no». No, y a lo mejor, aclaro, ha llegado el momento de hacer algo que no hemos hecho nunca. Porque con este buen currículo hay que ir con cuidado, porque cuando uno dice lo que yo digo, enseguida dicen: «Ah, entonces tú estás de acuerdo con que los niños aprendan menos». No, lo que quiero es que se aprenda cuanto más, mejor. Lo que pasa es que a lo mejor ha llegado el momento y el punto en que sería conveniente diferenciar entre todo aquello que nos gustaría, que desearíamos que todos los niños aprendan y, por cierto, los adultos, porque si hiciéramos un examen a los adultos de nuestra sociedad sobre todo aquello que les pedimos a nuestros alumnos de bachillerato, me temo que suspenderíamos muchos, yo incluido. Digamos que a lo mejor ha llegado aquí el momento de decir: «Oigan, vamos a hacer un currículo que haga una distinción clara entre todo aquello que nos gustaría, que desearíamos que todos los alumnos puedan llegar a aprender, y vamos a hacer todo lo

posible para que aprendan, cuanto más y mejor, y vamos a diferenciarlo claramente de aquello que hoy en día sabemos que es imprescindible aprender».

¿Imprescindible qué quiere decir? Que tenemos la seguridad de que si un joven o una joven termina la educación básica sin haber aprendido eso, está condenado a la exclusión, está condenado a la segregación.

Y si hiciéramos este ejercicio, probablemente nos daríamos cuenta de que estos aprendizajes imprescindibles son muchos menos de los que *a priori* uno podría tener, y a lo mejor son muy diferentes de los que en principio y *a priori* pensamos que podrían ser... porque allí entrarían muchos temas... como las competencias que proclamamos de aprender a respetar al otro, de aprender a trabajar en equipo, de desarrollar el justo trabajo bien hecho, de no contentarse nunca con... Es decir, nos encontraríamos con un conjunto de actitudes, con un conjunto de maneras de abordar las tareas, que todos sabemos que si no se aprenden cuando hay que aprenderlas, luego ya es muy difícil.

En cambio, que yo sepa o no, las comarcas de Cataluña..., con perdón, en cualquier momento las puedo aprender... Eso no me va a condicionar nada mi futuro. Y si un día tengo una duda, me saco el móvil y digo: «Comarcas de Cataluña» y me las dará todas, y la provincia y la población.

Entonces, a lo mejor tenemos que empezar a hacer esa reflexión, y no sería tan complicado, yo creo, y a lo mejor nos llevaríamos una sorpresa. Eso nos permitiría seguir teniendo un currículo muy amplio, porque yo no renunciaría a esta idea de un currículo para que todo el mundo aprenda cuanto más posible, de hecho. Y, dentro de eso, unas parcelas que fueran imprescindibles, y podríamos dedicar todo lo otro a personalizar y a que realmente esto que no es imprescindible para el futuro personal y profesional de la persona sea aquello en lo que realmente podríamos atender mejor y más fácilmente los intereses y las opciones, las preocupaciones y la realidad de los alumnos. En cambio, un imprescindible, yo sigo pensando que ahí no podemos... No es que no haya que personalizar, pero no podemos renunciar a nada. Sin embargo, lo identificamos como que, si no se adquiere en el momento en que se adquiere, condiciona negativamente el desarrollo personal y profesional futuro, y ahí hay que ser muy estrictos.

Claro, esto que les cuento tiene muchas implicaciones ya, claro, desde el punto de vista de políticas educativas, el punto de vista del currículo, y requiere la participación de muchos autores.

Yo termino con una idea que me parece que también salió ayer, tanto por parte del ministro francés como de la conferencia. Era la idea de que los cambios de verdad son lentos, no se hacen de un día para otro, pero hay que empezarlos, y hay que empezarlos poco a poco, y hay que empezarlos con una dirección clara de hacia dónde se va, de manera sostenida y convergente, es decir, que todas las acciones que se tomen tienen que ir en la misma línea y se tienen que sostener en el tiempo.

Y ese es el último mensaje que les quería transmitir.

Muchas gracias.

SESIÓN TEMÁTICA 1. PRÁCTICAS INNOVADORAS EN LOS PRIMEROS GRADOS

Coordinación: Dinorah de Lima

Relatoría: Carmen Sánchez Ramos

Las conferencias que fueron presentadas en esta sesión temática fueron las siguientes:

**RESULTADOS DE MAPEO Y ANÁLISIS DE ACTORES
CLAVE EN LECTOESCRITURA INICIAL EN LA
REPÚBLICA DOMINICANA**

Dayly Pérez

**ENFOQUES PEDAGÓGICOS QUE PERMEAN LA
PRÁCTICA DOCENTE PARA LA ALFABETIZACIÓN
INICIAL**

Magda Yvelisse del R. Díaz Peguero

**APROXIMACIÓN A LA EVALUACIÓN DE LA
COMPETENCIA LÉXICA RECEPTIVA ESCOLAR EN
LA REPÚBLICA DOMINICANA**

María José Rincón González

**LAS PERSPECTIVAS DE LOS NIÑOS ACERCA DEL
APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA**

María Silvana Márquez

TIPO DE INVESTIGACIÓN:

Exploratoria

OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN:

El objetivo de la investigación era producir evidencia acerca de quiénes son los actores clave en lectoescritura inicial (LEI) en la República Dominicana para conocer (a) su impacto pasado, actual y futuro en la política y la práctica de la LEI, (b) sus necesidades de conocimientos y habilidades para mejorar o mantener ese impacto en su país y en la región latinoamericana y (c) cómo el PCLR podría apoyar a los actores clave de los distintos países en que trabaja utilizando las habilidades existentes para incrementar sus capacidades y mejorar el impacto, la escala y la sostenibilidad de las intervenciones que realizan en la enseñanza y el aprendizaje de la LEI en sus países y/o la región.

SINOPSIS DEL MARCO TEÓRICO:

En el estudio definimos como actor clave en la lectoescritura inicial a aquella institución que muestra preocupación, compromiso o posible orientación por la formulación de políticas y prácticas relacionadas con la LEI en un contexto específico. Definimos el mapeo de actores como el esquema de una realidad social en que estamos inmersos (en este caso, la situación de la LEI en cada país), a fin de comprenderla en su extensión más compleja posible y establecer estrategias de cambio para la realidad así comprendida (Gutiérrez, 2001, p. 31). El mapeo ayuda a representar la realidad social en la que se intervendrá, comprenderla en su complejidad y diseñar estrategias de intervención con más elementos que el solo sentido común o la sola opinión de un informante calificado (Tapella, 2007). En el PCLR vemos el mapeo en el mismo sentido que Pozo Solís (2007), como una herramienta fundamental en el diseño y puesta en marcha de todo proyecto, ya que permite conocer las alianzas, los conflictos y los portavoces autorizados de cara a una mejor selección de los actores a los que dirigir los esfuerzos.

MÉTODO:

A través de entrevistas y grupos focales. Las preguntas que guiaron el mapeo y el análisis de actores clave en LEI fueron las siguientes: 1. ¿Qué organizaciones y personas muestran preocupación, compromiso y están involucradas en el desarrollo de intervenciones en la LEI en el país? 2. ¿Cuál es la influencia e interés de cada uno y cuáles son las relaciones que existen entre ellos? 3. ¿Qué características tienen las intervenciones y los actores clave en LEI? 4. ¿Qué requieren los actores clave en LEI en el país para mejorar sus capacidades y los diseños de sus iniciativas e intervenciones en ese campo? Estas preguntas han servido para diseñar los instrumentos de investigación.

RESULTADOS:

Como resultado de esta investigación se identificaron 17 actores clave. El resultado general arrojó que estos actores tienen interés e influencia en el tema de la lectoescritura inicial. Es interesante notar que tres de las organizaciones internacionales involucradas en el tema, así como la única organización de la sociedad civil identificada, no consideran la lectoescritura como su prioridad, argumentando que sus prioridades están en salud y desarrollo comunitario. En lo referente a las relaciones interinstitucionales, la investigación pudo establecer las principales tendencias de vinculación comunes a los actores clave encuestados y al grado de liderazgo que ejercen entre ellos. Así, mientras algunas instituciones lograron establecer mecanismos de interacción sobre la base de acuerdos igualitarios, otros actores encuestados reconocen la autoridad institucional del MinerD y consideran al Centro Cultural Poveda como un referente pedagógico. En efecto, todos los actores encuestados declararon que sus actividades están en coherencia con los programas del MinerD, aunque también señalan que este no realiza monitoreo de sus intervenciones. Asimismo, los entrevistados precisan que en su gran mayoría desarrollan programas de formación docente, elaboran materiales y utilizan algunos de los materiales del MinerD en la medida en que pueden disponer de estos. Los actores entrevistados han identificado un conjunto de fortalezas, desafíos y necesidades para el mejoramiento de la lectoescritura inicial.

CONCLUSIONES:

Se ha identificado que en el país existe una desarticulación entre los marcos conceptuales declarados y las prácticas de aula implementadas, una falta de conocimiento de los resultados de las investigaciones en el campo que producen evidencias que pueden servir de guía para la toma de decisiones y el diseño de intervenciones en lectoescritura inicial. Así mismo, se identifica la urgente necesidad de promover espacios de discusión y debate que permitan a las instituciones y personas posicionarse respecto al tema y tomar decisiones informadas que aporten al mejoramiento del aprendizaje de la lectoescritura de los niños y que permitan al país mejorar sus resultados. Los diferentes actores han identificado la necesidad urgente de mejorar la formación de los maestros, comenzando por sus propias habilidades de lectoescritura y por el conocimiento y uso de prácticas que han demostrado su efectividad en el aprendizaje de los niños y niñas. Lo anterior hace necesario un cambio en los modelos de formación de docentes —tanto en la formación inicial como en servicio— que incluya mayor tiempo de práctica de aula con acompañamiento de sus docentes y clases con prácticas modeladas que permitan entender las diferentes opciones metodológicas y la efectividad de las mismas en el aprendizaje de los niños. Por otra parte, los actores destacaron la necesidad de divulgar evidencias y materiales que apoyen las prácticas docentes en formatos agradables y accesibles, principalmente digitales. Reconocen el trabajo en red como una estrategia útil y efectiva para compartir experiencias y recursos. Respecto de la creación de una red en la región para el PCLR, es necesario considerar que entre los actores consultados existe un deseo manifiesto de formar parte de una red para compartir iniciativas. Estos perciben que en la actualidad hay oportunidades reales para el establecimiento de una red, toda vez que logran identificar como fortalezas el reciente interés nacional por alcanzar la alfabetización plena y el aumento de la conciencia social sobre la importancia de la educación inicial para la lectoescritura. De hecho, la mayoría de los actores consultados estima que es el momento adecuado para posicionar la alfabetización en el centro del debate nacional y destinar inversiones a estos esfuerzos. Según ellos, solo cuando la sociedad asume un tema como tarea nacional, esta puede convertirse en una prioridad para los tomadores de decisiones. A través de las opiniones de los distintos actores consultados, se identificaron tres líneas de reflexión: la de mayor consenso, concerniente al

financiamiento y sostenibilidad de las actividades en lectoescritura inicial; la segunda, referente a la naturaleza de la red de lectoescritura desde el punto de vista de las instituciones que la integren; y la tercera, relativa a la manera en que el funcionamiento de dicha red propicie la aplicabilidad de las prácticas y conocimientos que logre reunir y promover. Finalmente, aun cuando, según los encuestados, existen en el país condiciones suficientes —en términos de recursos humanos calificados— para comenzar a realizar, con mayor frecuencia y rigurosidad, investigaciones que generen conocimiento fiable para acortar brechas y mejorar la calidad educativa, también estiman que no existen garantías —debido a la cultura política y la debilidad institucional— de que los resultados de estas investigaciones sean siempre considerados para la toma de decisiones y la planificación de la agenda educativa y del gasto educativo nacional. Llama la atención entre los actores la ausencia de una mención del uso de la tecnología y de las redes sociales para la enseñanza del texto y la oralidad a los estudiantes y como estrategia a considerar tanto en los planes de formación docente como en las intervenciones directas que se realizan con alumnos en edad de aprendizaje de la lectoescritura.

BIBLIOGRAFÍA:

- Baker, C., y Jones, S. P. (Eds.). (1998). *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Multilingual Matters.
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2004). *La educación en la República Dominicana: logros y desafíos pendientes*. Serie de Estudios Económicos y Sectoriales. Washington, D. C.: Álvarez, C.
- Banco Mundial. (2016). *República Dominicana: panorama general*. Banco Mundial.
- Cepal. (2015). *Desigualdad, concentración del ingreso y tributación sobre las altas rentas en América Latina*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- CES. (2014). Pacto Nacional para la Reforma Educativa (2014-2030). Consejo Económico y Social. Santo Domingo.
- Constitución de la República Dominicana, proclamada el 26 de enero de 2010. Publicada en la Gaceta Oficial nro. 10561 del 26 de enero de 2010.

De Lima Jiménez. (2003). *Efectos de la no repitencia en 1.º y 2.º grado*. MinerD/Unesco. Santo Domingo.

De Lima Jiménez, D. (2001). *Evaluación del programa de Español de primero y segundo grados de la educación básica: informe de investigación*. Santo Domingo: Secretaría de Estado de Educación. Recuperado de: <http://sitios.educando.edu.do/revisiuncurricular/data/uploads/gineida/evaluacion-delprograma-de-espanol-1-y-2.pdf>

Decreto nro. 546-12. (2012). Que declara de alto interés nacional la alfabetización. República Dominicana.

Decreto nro. 625-12. (2012). Que crea el Programa Nacional de Edificaciones Escolares. República Dominicana.

Deive, C. E. (2002). *Diccionario de dominicanismos*. Santo Domingo: Librería La Trinitaria.

Digepep. (2015). *Boletín Alerta Semanal Nro. 138*. Plan Nacional de Alfabetización Quisqueya Aprende Contigo. Unidad de Monitoreo y Evaluación, Dirección General de Programas Especiales de la Presidencia.

Magda Yvelisse del R. Díaz Peguero

TIPO DE INVESTIGACIÓN:

Paradigma cualitativo que implicó una evaluación participativa aplicado desde el modelo de investigación-acción institucional: el programa GRIDS (siglas en inglés de Guidelines for Review and International Development in School).

OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN:

El presente trabajo de investigación evaluativa responde al interés por la práctica pedagógica de los docentes en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura, fundamentado en las concepciones metodológicas sobre los enfoques pedagógicos que permean la práctica docente para el desarrollo de competencias lectoras y escritas. Su objetivo principal busca analizar los enfoques pedagógicos que orientan el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura y escritura hacia el desarrollo de las competencias comunicativas de la lengua en niños y niñas de segundo y tercer grado en la Escuela Francisco Alberto Caamaño Deñó, del Distrito Educativo 15-01. La experiencia acumulada que se ha adquirido en estos procesos formativos, específicamente en el desarrollo de competencias lectoras y escritas, genera inquietudes respecto a las estrategias de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura que implementa el profesorado en el primer ciclo del nivel primario. En la práctica, los y las docentes viven y enfrentan diferentes desafíos educativos, sobre todo en los primeros grados, en donde se promueve, según el currículo establecido, un enfoque textual funcional y comunicativo para la enseñanza de estas áreas. Para esta investigación se han tenido en cuenta los aportes de la población objeto de estudio, compuesta por el equipo de gestión (directora, orientadora y coordinadora) y dos maestras de segundo y tercer grado junto a sus estudiantes.

Preguntas de investigación:

1. ¿Cuáles prácticas evidencian los enfoques pedagógicos que poseen las docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y de la escritura en el segundo (2.º) y tercer (3.º) grado?
2. ¿Cuáles elementos caracterizan las prácticas pedagógicas que desarrollan las docentes en la enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura en el 2.º y 3.º grado para el desarrollo de las competencias comunicativas?
3. ¿Qué necesidades pedagógicas presentan las docentes para la enseñanza de la lectura y la escritura?
4. ¿Cómo influyó el plan de mejora implementado en los primeros grados en la mejora de las prácticas de enseñanza y aprendizaje que desarrollan las docentes de segundo y tercer grado de la Escuela Francisco A. Caamaño Deñó?
5. ¿Cómo el profesorado interpreta y asume los planteamientos del enfoque funcional y comunicativo propuesto en el currículo del nivel primario de la República Dominicana?
6. ¿Qué aspectos facilitan o dificultan el desarrollo de las prácticas de las maestras para la enseñanza de la lectoescritura en el segundo y tercer grado del nivel primario?

SINOPSIS DEL MARCO TEÓRICO:

El marco teórico presenta una mirada a las concepciones de alfabetización inicial desde sus dos dimensiones: la lectura y la escritura. De la forma como (Lerner, 1995) lo declara, se interpreta que leer es adentrarse en otros mundos posibles. Es indagar en la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y lo que se quiere decir. La escritura es asumida desde el postulado de Ferreiro (1998), quien considera que el aprendizaje de la lengua escrita es un asunto de procesos cognoscitivos activos. Los niños y las niñas aprenden de manera activa. Este marco enfatiza en las teorías del aprendizaje de la lectura y la escritura que, desde la mirada de Ferreiro y Teberosky (1995), sostienen que este proceso constituye el camino que el niño debe recorrer para comprender las características, el valor y la función de la escritura desde que esta se constituye en objeto de su atención (y, por lo tanto, de su conocimiento) (p. 13). El dominio correcto de la lengua en situaciones comunicativas es un aspecto fundamental para el desarrollo personal y social de

las niñas y los niños desde su nacimiento. El lenguaje posibilita la comunicación, el intercambio de ideas, emociones, sentimientos, opiniones, satisfacciones, necesidades entre las personas, lo cual permite la interacción social entre los seres humanos. Autores como Piaget (1976), Vygotsky (1997), Saussure (1999), Fraca (1999), entre otros, conciben el lenguaje como una facultad humana. Desde el papel del lenguaje en el aprendizaje de la lectoescritura, desde la visión de Ferreiro y Teberosky (1979), se señala que el modo de adquisición del lenguaje guarda una relación con el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura. Los enfoques didácticos para la alfabetización inicial facilitan tener una mayor comprensión de las concepciones de los y las docentes respecto a la alfabetización inicial. En este sentido, mirando este proceso en toda su complejidad, se señalan los planteamientos de Vernon y Pellicer (2004) respecto a los enfoques didácticos que han predominado en la enseñanza de la lectoescritura y que son: enseñanza directa, el lenguaje integral y el constructivismo. Asimismo, definida por Fierro (1999), citado por Moreno (2002), la práctica pedagógica se visualiza como una acción social en la que inciden las concepciones de los y las docentes respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje. Parcerisa y Forés (2003) sostienen que el proceso educativo se considera como tal si está orientado al cambio y la transformación de los sujetos que intervienen en dicho proceso. En este sentido, es preciso considerar los planteamientos del currículo del nivel primario de la República Dominicana respecto a las prácticas pedagógicas a desarrollar en los salones de clase de los primeros grados. Señala el currículo que los procesos de enseñanza y aprendizaje podrán ser significativos en la medida en que tomen como punto de partida la vida y las experiencias del estudiantado obtenidas dentro y fuera de la escuela (Minerd, 2016, p. 38). Mendoza (2008) define los modelos de enseñanza de la lectoescritura como esquemas interpretativos que proporcionan criterios y pautas de actuación para guiar el proceso de aprendizaje. Una de sus principales características radica en que proporcionan referencias sobre cómo enseñar a los niños y a las niñas a leer y escribir; además, son mediadores entre la teoría y la práctica. Para referirse a los métodos, sostiene que se trata de procedimientos, técnicas o maneras de hacer algo; mediante ellos se sigue un plan de forma sistemática, ordenada y lógica a fin de alcanzar el fin deseado.

MÉTODO:

Fase/Período/Descripción Primera fase: Sensibilización e implicación del personal de la institución, contar con su disponibilidad y apertura para la mejora y el cambio. Acciones: Socialización del modelo de evaluación participativa. Compromisos de metodología que exigen la participación de las maestras de la escuela. Segunda fase: Selección del área para su evaluación y mejora. Selección del área que se quiere evaluar como de interés colectivo. Reflexión constante de todo el personal de la escuela, como dimensión institucional y no como acción particular. Acciones: Análisis del tema. Identificación de necesidades formativas de las docentes. Selección del área específica de evaluación. Formación del equipo docente investigador. Triangulación de las tres fuentes de información. Tercera fase: Diagnóstico específico. Evaluación diagnóstica del área seleccionada. Valorización del estado actual de la situación contrastada con el estado deseado de acuerdo con los requerimientos del centro educativo y la propuesta curricular. Acciones: Realización de diagnóstico para conocer más a fondo el área a evaluar. Elaboración de diferentes técnicas (entrevistas y cuestionarios). Aplicación de diferentes técnicas. Consenso sobre el plan de mejora. Cuarta fase: Acciones para la mejora. Puesta en marcha del plan de mejora. Acciones: Diseño y elaboración de la propuesta. Proceso formativo con equipo de gestión y maestras del primer ciclo. Definición del tipo de cambio que aspira alcanzar cada participante; período de su aplicación. Observaciones a la práctica del salón de clase. Valoración de cambios, logros y limitaciones. Elaboración y socialización del informe de evaluación de las innovaciones. Quinta fase: Valoración del plan de mejora. Valoración del proceso, análisis, logros alcanzados, necesidades que permanecen, pertinencia del plan y posibilidad de reiniciar el proceso nuevamente. Acciones: Evaluación de la experiencia con el grupo del equipo evaluador. Elaboración del informe sobre las limitaciones, las ventajas y la forma de implementar el modelo. Incorporación del modelo a la rutina de la escuela.

RESULTADOS:

Evaluación de entrada (diagnóstica): Las maestras del primer ciclo de primaria presentan dificultad en la utilización del enfoque textual, funcional y comunicativo propuesto por el Minerd para la enseñanza de la lengua oral y escrita. Estrategias descontextualizadas para la alfabetización inicial y el acompañamiento. En una maestra se observó el salón de clases organizado funcionalmente: espacios para la lectura, mural con algunas producciones de trabajos antiguos y algunos carteles. El estudiantado, organizado en pequeños grupos. Esto no implicaba trabajo cooperativo, pues se mostraban dispersos y distraídos: algunos transcribían texto de la pizarra, otros hablaban con sus compañeros o corrían en el salón. En tercer grado se observó un ambiente organizado, los y las estudiantes en semicírculo, atentos a las orientaciones de la docente, la cual les invitaba a buscar sus libros de lectura y sus cuadernos de trabajo para escribir palabras y luego construir oraciones. El estudiantado dialogaba entre sí prestando poca atención a la maestra. En el salón de clases había diferentes carteles y producciones del alumnado, además había un espacio donde se colocaban algunos libros de texto. Las docentes utilizan el enfoque funcional y comunicativo de la lengua por imposición del Minerd; ambas docentes rechazan este enfoque porque no observan los resultados esperados en los niños y las niñas. En las entrevistas realizadas a las docentes se comprobó cierta incoherencia entre lo expresado respecto a los métodos de alfabetización que implementan y la práctica que realizan. Ambas docentes expresaron utilizar diferentes estrategias para alfabetizar a las y los niños, así como que toman en cuenta a los estudiantes que están rezagados para atender sus necesidades educativas. Además, coincidieron en que han encontrado diversos obstáculos para que sus estudiantes aprendan a leer y escribir correctamente. Las docentes reconocieron como obstáculos la falta de interés y concentración de los estudiantes, falta de atención, desmotivación, poco apoyo de las familias y que los acompañamientos no llenaban su cometido. Se evidenció una concepción errada del aprendizaje de la escritura cuando valoran el aprendizaje de la escritura (refiriéndose a la transcripción o copia) y señalan al mismo tiempo la dificultad en la producción escrita. Evaluación final: Las concepciones de las docentes respecto al aprendizaje de la lectura inciden en el desarrollo de competencias comunicativas en el estudiantado de segundo y tercer grado. En ambos grados se visualizó la incorporación de actividades que responden a

métodos de corte ascendente, específicamente silábicos y alfabéticos. La estrategia implementada durante el plan de mejora fue valorada positivamente por ambas docentes y por el equipo de gestión. En este sentido, destacaron como aspecto fundamental la planificación secuenciada a partir de un eje temático articulador, puesto que desde un texto pudieron articular diferentes áreas curriculares para la enseñanza de la lectura y la escritura. Docente empoderada de la estrategia de enseñanza y aprendizaje integral, que asumió el compromiso de continuar con la propuesta en lo adelante, ha reconocido que el tiempo de aprendizaje se maneja de acuerdo con las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Consideración del uso social del aprendizaje de la lengua oral y escrita. Es fundamental que el equipo que acompaña a los docentes esté consciente de su rol como acompañante, sobre todo que tenga conocimiento de los diferentes enfoques del aprendizaje de la lectoescritura. La estrategia implementada durante el plan de mejora se valoró como potenciadora del aprendizaje integral. Su característica integradora posibilitó en las docentes reflexionar sobre su propia práctica y sobre las concepciones que poseen sobre la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura. El equipo evaluador interno se volvió más consciente de las necesidades de las docentes para el desarrollo de las competencias comunicativas en el alumnado, por lo que se reorientó la propuesta formativa y de acompañamiento del centro educativo.

CONCLUSIONES:

Las concepciones que poseen las docentes respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura repercuten en el desarrollo de las competencias comunicativas de las niñas y los niños. Las docentes son responsables de implementar estrategias de lectura y escritura que respondan a las necesidades comunicativas de sus estudiantes. El foco del docente alfabetizador debe ser el sujeto que aprende, reconociendo a las niñas y a los niños como el centro y la razón de ser de su práctica pedagógica. El docente debe orientar los procesos de planificación y evaluación partiendo de las necesidades, contextos, saberes, intereses, ritmos y estilos de aprender de las niñas y los niños, en coherencia con lo que deben saber y aprender según lo establecido en el currículo vigente y su realidad sociocultural. Las prácticas pedagógicas que desarrollan las docentes para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y de la escritura consisten en una mezcla de actividades

relacionadas con el enfoque funcional y comunicativo y los enfoques de marcha directa, como el alfabético, silábico y fónico. La docente de tercer grado mostró mayor tendencia hacia el enfoque constructivista en lo referente al ambiente en el aula, trabajos cooperativos, articulación de las áreas, recuperación de saberes previos, utilización de los referentes textuales, problematización, evaluación y planificación. No obstante, se evidencia en su práctica inclinación hacia el enfoque tradicional en la metodología y las estrategias de enseñanza de la lectura y la producción escrita. Los aspectos que caracterizan la práctica pedagógica de las docentes están centrados en mayor magnitud en el desarrollo de actividades fragmentadas de repetición y memorización, asumiendo el aprendizaje de la lectura y la escritura como aspecto independiente del desarrollo de las competencias comunicativas en las niñas y los niños. El enfoque pedagógico que aplica el profesorado del centro educativo Alberto Caamaño Deñó, en el proceso de la enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura en el segundo y el tercer grado, consiste en una mezcla de dos enfoques: el de la enseñanza directa (tradicional) y el funcional textual y comunicativo (constructivismo). Se evidenció en las docentes desconocimiento de las características fundamentales de los métodos de alfabetización empleados en su práctica docente, lo que indica una gran debilidad en cuanto a la operativización de la planificación docente en los diferentes momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje. Se evidencia que la docente formada en el Programa de Competencias Lectoras y Escritas presenta mayor comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje desde el enfoque constructivista. Se demostró que la docente que participó de manera parcial en dicho programa mantiene una mayor inclinación hacia el método de enseñanza directa, llegando al extremo de justificarlo en toda su magnitud. Desde el plan de mejora las docentes incorporaron a su práctica docente estrategias de lectura y escritura secuenciadas, partiendo de un eje articulador. Partían de un texto para desde ahí conocer las partes mínimas de las palabras, e incorporaron estrategias de inicio, desarrollo y cierre en cada secuencia didáctica. Las docentes quedaron comprometidas con la continuidad de la estrategia de alfabetización para ser implementada en todo el ciclo el próximo año escolar. Así mismo quedó la inquietud en las docentes y el equipo de gestión de indagar y profundizar en los diferentes métodos y enfoques que orientan el aprendizaje de la lectoescritura. La formación contextualizada en el ámbito de la alfabetización inicial constituye un aspecto fundamental para el desarrollo

de estrategias de alfabetización que respondan a las exigencias del currículo del nivel y para el desarrollo de las competencias comunicativas de las niñas y los niños de los primeros grados.

BIBLIOGRAFÍA:

- Acosta Luévano, R. M. (s. f.). *La enseñanza de la lectura y escritura en el primer grado de primaria*. Recuperado de: <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Ense%C3%B1anzaLecturEscrit1o.pdf>.
- Cabrera F. (2005). *La evaluación participativa: conceptos y fases de desarrollo*. Universidad de Barcelona. Dpto. MIDE (Métodos de Investigación y Diseño de Evaluación).
- Cabrera Rodríguez, F. A. (2011). Técnicas e instrumentos de evaluación: una propuesta de clasificación. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 4 (2), pp. 112-124.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2000). *Enseñar lengua* (6.ª ed.). Barcelona: Graó.
- Castillo, L. e Incháustegui, M. I. (2016). *La alfabetización inicial: el derecho a aprender y crecer*. Serie Sistema de Apoyo a los Aprendizajes. Santo Domingo: Dirección General de Educación Primaria, Ministerio de Educación de la República Dominicana.
- De Lima, D. (2013). *Las concepciones docentes sobre la lectoescritura como factores de éxito o fracaso escolar*. Recuperado de: www.ideice.gob.do/index.php/las-concepciones...la.../9-estudios?...22%3A2013...
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1995). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (14.ª ed.). México: Siglo Veintiuno.
- Paione, A. (2015). *La sala del jardín como ambiente alfabetizador*. Recuperado de: <http://www.ceip.edu.uy/documentos/2015/aprender/10-material.pdf>
- Sabariego (2014). El proceso de investigación (2.ª parte). En: R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (4.ª ed.), pp. 127-163. Madrid: La Muralla.
- Secretaría de Estado de Educación y Cultura (SEEC, 1994). *Fundamentos del currículum*. Tomo II. Santo Domingo: Innova 2000.
- Vygotsky, L. (1988). *Pensamiento y lenguaje: comentario crítico de Jean Piaget*. Buenos Aires: La Pléyade.

TIPO DE INVESTIGACIÓN:

Proyecto de investigación sobre evaluación de competencias léxicas.

OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN:

El objetivo de nuestra investigación consiste en medir una sección concreta del patrimonio léxico receptivo en alumnos de primero de bachillerato de la educación pública dominicana. Se trata de evaluar si los alumnos son capaces de interpretar los contenidos léxicos del curso que han superado. Se trata de medir su conocimiento receptivo, su capacidad de relacionar la forma escrita de ciertas palabras con su significado a partir de la lectura; de esta capacidad depende en gran medida la posibilidad de interpretarla en un texto oral o escrito y, también, de incorporarla a su léxico productivo, es decir, la posibilidad de que la utilicen como parte de los textos orales o escritos que producen.

SINOPSIS DEL MARCO TEÓRICO:

En el entorno educativo los textos escolares constituyen la fuente principal de incorporación léxica. Como indica López Pérez (2008: 206, 213), actúan como generadores de prácticas educativas y modelan el aprendizaje del alumno, también en lo que se refiere al léxico. Estos textos reflejan el vocabulario de la lengua de instrucción, que «da soporte verbal a los distintos contenidos curriculares y compete, por lo tanto, a las diferentes áreas del saber y a las disciplinas que se ocupan de su enseñanza [...]». De ahí la importancia de que la selección de su material léxico no se base en criterios subjetivos, sino que conjugue criterios objetivos, como la frecuencia de uso o la productividad de las palabras y su posibilidad de ser actualizadas en la actividad escolar, mediante ejercicios o lecturas, para que se favorezca el aprendizaje léxico (Núñez y del Moral: 2010, 94-95). Solo una correcta selección léxica en los materiales didácticos y el empleo práctico y regular del vocabulario que se adquiere a través de ellos puede garantizar que las nuevas palabras sean trasvasadas por el alumno de manera efectiva desde su léxico (el conjunto de términos que un individuo

conoce) a su vocabulario (el conjunto de términos que emplea un individuo en su producción lingüística) (Lamíquiz, 1985: 225).

MÉTODO:

El contenido léxico para la confección de nuestra prueba lingüística procede de un corpus elaborado a partir del texto escolar de lengua española utilizado en sexto de primaria en la educación pública dominicana: Lengua y literatura 6, Santo Domingo, Casa Duarte, 2017. Este material nos permite partir de datos actualizados y objetivos sobre la lengua de instrucción en esta materia: una lista de voces seleccionadas conforme a criterios lingüísticos y ordenadas mediante criterios cuantitativos de frecuencia de aparición. El resultado es un índice lematizado de frecuencias léxicas. Como parámetro fundamental para la estructuración del material léxico se ha utilizado la frecuencia de aparición del lema en el corpus, que incluye todas las variantes morfológicas y gráficas registradas para un mismo lema.

RESULTADOS:

Aunque la ejecución de las primeras pruebas piloto han tenido como objetivo evaluar técnicamente su adecuación y calidad, así como analizar los aspectos prácticos de su desarrollo, podemos apuntar algunos datos, por supuesto muy provisionales, acerca de los resultados obtenidos. Presentamos los datos obtenidos en la comprensión léxica relacionada con tres aspectos: el grado de dificultad en la interpretación de las palabras, el nivel de dificultad relacionado con la frecuencia de aparición en el texto y el nivel de dificultad relacionado con la categoría gramatical de las palabras. Nuestros alumnos experimentan algún tipo de dificultad, en distintos grados, en la interpretación del significado del 50 % de las palabras; un resultado preocupante, al menos, si tenemos en cuenta que estos términos pertenecen a un libro de texto que han trabajado durante un año escolar y a un curso que ya han superado. Si analizamos estos grados de dificultad en relación con las frecuencias de aparición de los términos evaluados en el corpus, los resultados evidencian un aumento en el grado de dificultad de

comprensión de los ítems conforme disminuye su frecuencia de aparición en el corpus. El conocimiento del léxico escolar está, por tanto, directamente relacionado con la calidad y la frecuencia del contacto que el alumno establece con cada palabra. Se trataría, pues, de potenciar las lecturas y los ejercicios prácticos en los que el alumno tiene que interpretar estas palabras e incorporarlas a su uso como hablante. De esta forma no solo potenciaríamos la frecuencia cuantitativa, sino también el aprendizaje cualitativo de este léxico. Si centramos nuestro análisis en la correlación entre la categoría gramatical de los ítems y el grado de dificultad, encontramos que aumenta ligeramente la dificultad de reconocimiento en verbos y adjetivos. Este incremento está probablemente relacionado también con la comprensión lectora de las definiciones propuestas para estas categorías gramaticales.

CONCLUSIONES:

Nuestro trabajo simultanea dos enfoques que están íntimamente interrelacionados. El primer enfoque se centra en el texto y en el conocimiento y la evaluación de la lengua de instrucción. La elaboración de un corpus lematizado de frecuencias léxicas a partir de este texto escolar concreto puede replicarse en otros textos para completar la descripción del universo léxico de la lengua de instrucción por asignaturas y por grados. Estos datos y su análisis pueden ser útiles en la selección del léxico para su tratamiento didáctico, por ejemplo, para delimitar conjuntos léxicos concretos con fines didácticos por frecuencia, por campos semánticos, por categorías, etc., para, como plantea López Pérez (2008: 213), constituir los vocabularios temáticos de cada asignatura y los vocabularios de cada nivel escolar. De esta forma los materiales docentes partirán del conocimiento objetivo del léxico y no de la intuición y lograrán rentabilizar la enseñanza-aprendizaje. El segundo enfoque se centra en el alumno mediante la elaboración de un instrumento de evaluación de su patrimonio léxico activo y pasivo. La rentabilidad educativa solo puede conseguirse a partir de nuestro conocimiento acerca de este patrimonio y también de las carencias léxicas de nuestros alumnos para aplicarlo a la sistematización del proceso de enseñanza del vocabulario. La medición de parcelas concretas de la competencia léxica del alumnado permite valorar su grado de aprendizaje léxico y, además, aproximarnos al análisis de la calidad y adecuación de los textos que usan y de las pruebas de evaluación que se les aplican. Asimismo, es esencial

para la detección y el diagnóstico de dificultades y carencias concretas y para la adaptación de las clases y los ejercicios a las necesidades léxicas específicas del alumnado, así como para la mejora de los contenidos curriculares relacionados con el vocabulario. Dos enfoques, un punto de partida, que nos permiten empezar a aproximarnos a la metodología de la enseñanza del léxico, esencial en la enseñanza de la lengua materna. Nuestros alumnos deben descubrir a lo largo de su aprendizaje escolar cómo funciona su lengua, pero también deben aprender a utilizarla de forma eficaz y prestigiosa; deben conocer que nuestra lengua tiene infinitas posibilidades expresivas, deben asumir que depende de ellos conocerlas y sacarles el mayor partido para que su instrumento lingüístico sea efectivo. Nuestra responsabilidad es ofrecerles el mejor camino para explorarlas.

BIBLIOGRAFÍA:

- Academia Dominicana de la Lengua (2013). *Diccionario del español dominicano*. Santo Domingo, R. Dom.: Fundación Guzmán Ariza pro Academia Dominicana de la Lengua.
- Almela, R., Cantos, P., Sánchez, A., Sarmiento, R. y Almela, M. (2005). *Frecuencias del español. Diccionario y estudios léxicos y morfológicos*. Madrid, España: Editorial Universitas S. A.
- Alvar Ezquerro, Manuel (2003). *La enseñanza del léxico y el uso del diccionario*. Madrid, España: Arco Libros, S. L.
- Casso, Jaime (2010). *Análisis y revisión crítica de los materiales de evaluación de la competencia léxica. Elaboración de un test de vocabulario de nivel umbral*. Universidad Nebrija. pp. 1-96. Recuperado de: <https://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2011/memoriaMaster/.../casso.html> [Consulta 12.10.2018].
- Justicia, F. (1995). *El desarrollo del vocabulario. Diccionario de frecuencias*. Granada, España: Universidad de Granada.
- Lamíquiz, V. (1985). *El contenido lingüístico*. Barcelona, España: Ariel.
- López-Mezquita, M. T. (2005). *La evaluación de la competencia léxica: test de vocabulario*. Su fiabilidad y validez. Madrid, España: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación.

- López Pérez, María Victoria (2008). «Estudios sobre la lengua de instrucción (LI): un índice de frecuencias léxicas lematizado a partir de un manual escolar». *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 21, pp. 201-229.
- McNamara, T. (2000). *Language Testing*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Núñez Delgado, María del Pilar y Barrigüete, Cristina del Moral (2010). «Competencia léxica y competencia comunicativa: bases para el diseño de programas didácticos en la educación escolar». *Lenguaje y Textos*, 23, pp. 91-97. 2010. ISSN: 1133-4470.
- Suárez Muñoz, A., Moreno Manso, J. M. y Godoy Merino, M. J. (2010): «Vocabulario y comprensión lectora: algo más que causa y efecto». *Álabe*, 1, pp. 1-18. Recuperado de: <http://www.ual.es/alabe>. [Consulta 12.11.2018].

TIPO DE INVESTIGACIÓN:

Empírica.

OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN:

Posicionados en un enfoque socioconstructivista, estudiamos las perspectivas o concepciones que las personas generan, a través de diversas experiencias y desde temprana edad, acerca del proceso de aprender. Esas concepciones pueden ser consideradas como teorías implícitas, con grados escasos o intermedios de explicitación, matices individuales y variaciones en función de la tarea o dominio de conocimiento (Pozo, Scheuer, Pérez-Echeverría, Mateos, Martín y de la Cruz, 2006). Proponemos indagar las concepciones como recursos (Hammer, Elby, Scherr y Redish, 2004) que los aprendices despliegan agentivamente (Bruner, 1997) para significar las situaciones —evocadas, anticipadas o incluso imaginadas— en las que participan. Aprender a escribir implica desarrollar la habilidad para comprender y producir textos con diversos propósitos comunicacionales y para construir nuevos conocimientos (Márquez, Iparraguirre y Bengtsson, 2015), un proceso complejo y dinámico que se extiende durante toda la vida (Bazerman, 2013). En Argentina, desde el año 2000 realizamos una serie de estudios sobre las concepciones acerca del aprendizaje en diferentes dominios notacionales. En el caso de la escritura, con alumnos de preescolar y primaria participando en una entrevista en profundidad como oportunidad para que desplieguen su perspectiva, en primera persona, acerca de este aprendizaje (Scheuer, de la Cruz y Pozo, 2010). A fin de captar la complejidad de estas perspectivas, analizamos partiendo de una lectura exhaustiva y reiterada de las respuestas verbales y gráficas de los niños, e integrando diversas técnicas estadísticas multivariadas. Además de la identificación pormenorizada de un repertorio de ideas acerca del aprendizaje de la escritura, buscamos captar interrelaciones significativas entre esas ideas, así como conocer sus variaciones según su avance en la escolaridad (foco de esta presentación), el género y los entornos culturales en que se desarrollan los/as niños/as. También hemos investigado las concepciones del aprendizaje y enseñanza de la escritura de docentes y madres. En esta comunicación, nos enfocamos en las

concepciones acerca del aprendizaje de la escritura en estudiantes de educación primaria. Las principales preguntas que la orientan son: ¿qué es para ellos aprender a escribir?, ¿qué piensan que hacen cuando aprenden a escribir?, ¿qué indicadores les permiten darse cuenta de sus avances?, ¿cómo conciben sus inicios como aprendices de la escritura, su escritura actual y la de un futuro próximo? y ¿cómo piensan los cambios entre ellas? Conocer estas concepciones y sus cambios durante la escolaridad primaria puede contribuir a diseñar una enseñanza orientada a la formación de aprendices autónomos y competentes, capaces de gestionar su propio conocimiento.

SINOPSIS DEL MARCO TEÓRICO:

Según el enfoque fenomenográfico, las personas experimentan e interpretan el aprendizaje en formas cualitativamente variables. Pramling (1983) señaló que la conciencia de los niños acerca del aprender gira en torno al qué se aprende (contenido) y cómo se aprende (actividad). En el desarrollo de esa conciencia sobre el aprendizaje se reconoce una progresión en ambos aspectos desde el aprendizaje como hacer al aprendizaje como saber y al aprendizaje como comprensión. Esta conciencia resulta sensible al contexto y puede ser promovida por la instrucción. Sin embargo, la comunicación de las experiencias de aprendizaje suele ser un proceso difícil, pues requiere su explicitación mediante un sistema externo de representación compartido cuya adquisición demanda la puesta en juego de diferentes recursos cognitivos, como la automatización de procedimientos y la redescipción de representaciones internalizadas (Karmiloff-Smith, 1992). Para el enfoque de las teorías implícitas (Pozo *et al.*, 2006), las ideas acerca del aprendizaje constituyen sistemas de ideas susceptibles de ser interpretados en función de supuestos ontológicos (qué tipo de entidad configura el aprendizaje), epistemológicos (atributos del conocimiento que se aprende o se enseña, sus fuentes, relaciones entre el sujeto y el objeto de conocimiento) y conceptuales (modo en que se relacionan los elementos que componen la teoría). Para la teoría directa, el conocimiento se corresponde unívocamente con la realidad, según una epistemología realista ingenua. Ontológicamente, el aprendizaje se presenta como un estado o suceso aislado. Su

versión más elaborada admite, a modo de supuestos conceptuales, una relación causal entre condiciones y resultados del aprendizaje. La teoría interpretativa comparte con la teoría directa los supuestos realistas y presenta al aprendizaje como un proceso que ocurre a través del tiempo y que articula condiciones, procesos y resultados de manera causal, lineal y unidireccional. La teoría constructivista asume que las personas pueden significar de múltiples modos la misma información, que el conocimiento tiene diferentes grados de incertidumbre, que al adquirirlo se transforman tanto el contenido como el propio aprendiz y que el aprendizaje articula en un sistema dinámico las condiciones, los procesos y los resultados. Scardamalia y Bereiter (1992) señalaron que la composición textual está guiada por las representaciones (o modelos) que quien escribe mantiene acerca de las relaciones entre conocimiento y escritura. Los escritores de menor pericia (como alumnos de nivel primario) tienden a escribir buscando recuperar contenidos de la memoria que serán descargados en el texto según el modelo de decir el conocimiento. Los escritores expertos, al escribir, elaboran un doble espacio de problemas: de contenido y retórico; en este último se generan múltiples representaciones que interactúan para transformar el conocimiento. En un amplio metaanálisis de las investigaciones sobre el desarrollo de la escritura y la lectura, Fitzgerald y Shanahan (2000) propusieron una secuencia de etapas definidas por los modos en que interactúan cuatro tipos de conocimiento, relativos al metaconocimiento (acerca de aspectos pragmáticos, funciones y usos de la escritura), al contenido (conocimientos previos respecto del sistema de escritura), a las propiedades universales de los textos (aspectos grafofónicos, sintácticos y de formato textual) y a los procedimientos (comprender cómo acceder, utilizar y generar los tres tipos de conocimiento anteriores). Al inicio de la escolarización obligatoria, el foco del aprendizaje se centra en los propósitos y artefactos de escritura, así como en el dominio del código alfabético, para luego enfatizar el vocabulario, la ortografía y la inmersión en géneros discursivos variados. En los últimos años del nivel primario, el interés se centra en la utilización de la escritura para aprender nuevos conocimientos que atiendan a las restricciones de los diferentes géneros discursivos y evidencien un léxico más variado y específico según distintos contextos y propósitos, así como un progresivo monitoreo de la producción.

MÉTODO:

Entrevistamos individualmente a 160 estudiantes en ocho grados escolares (desde preescolar a séptimo grado), 20 niños en cada grado, la mitad varones y la mitad mujeres, en escuelas públicas urbanas (en la región Comahue, Argentina) ubicadas en barrios de diferente conformación socioeconómica: medios y marginados. Realizamos las entrevistas en algún espacio privado de la escuela, durante entre 30 y 45 minutos. Las entrevistas fueron audiograbadas y transcritas totalmente. A partir de la distinción entre condiciones, procesos y resultados del aprendizaje, diseñamos un guion semiestructurado que contempló diferentes tiempos (pasado, presente, futuro), agentes de aprendizaje (el propio aprendiz, otras personas) y modos de reconstrucción (experimentado o posible) del aprendizaje mediante diversas preguntas y demandas. -Producciones gráficas. Invitamos al niño a escribir en diferentes momentos de la entrevista y con propósitos diversos: una producción personal para iniciar la entrevista, para reconstruir su historia como aprendiz de la escritura y anticipar escrituras futuras y también para cerrar la entrevista. -Preguntas orales abiertas. Estas estuvieron orientadas a reconstruir experiencias habituales o pasadas, efectuar anticipaciones, explicar situaciones o elaborar conjeturas. -Preguntas referidas a situaciones representadas mediante tarjetas gráficas en las que interviene un personaje infantil y que requieren que el niño/a formule descripciones, apreciaciones, explicaciones, atribuciones, seleccione una entre dos situaciones representadas en función de su utilidad y justifique su proceder/el motivo. Para el análisis empleamos una diversidad de procedimientos complementarios e integramos técnicas estadísticas. Los principales procedimientos empleados fueron: para las respuestas orales y gráficas, análisis de categorías que, en un recorrido de abajo-arriba, permitió reconceptualizar las verbalizaciones de los niños o las variaciones en sus producciones; para las respuestas a las preguntas orales, análisis lexicométrico que constató las palabras recurrentes en el discurso de los niños y permitió identificar grupos léxicos asociados al nivel evolutivo-educativo.

RESULTADOS:

Estos resultados se inscriben en una investigación más amplia, subsidiada por España y Argentina, que incluyó también las concepciones del aprendizaje de la escritura de padres y maestros y que es el fruto de 20 años de colaboración entre investigadores de

la Universidad Autónoma de Madrid, la Universidad Nacional del Comahue y del Conicet (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas). Nos enfocamos en las respuestas orales de niños/as de preescolar a séptimo grado a las preguntas referidas a los procesos desplegados al aprender (¿cómo aprendes a escribir?, ¿qué haces tú para aprender a escribir?) y a los indicadores que permiten tomar conciencia de los avances (¿cómo te das cuenta de que aprendes a escribir cada vez mejor?), diferenciando cuatro grupos en los ocho grados escolares. Para ampliar las perspectivas de los niños/as, en algunos de estos grupos complementamos con los resultados del análisis de otras preguntas. Para los niños de preescolar y primer grado, aprender a escribir supone enseñanza de algunos familiares, exposición a modelos gráficos, práctica reproductiva y producción de variados productos gráficos (marcas, dibujos figurativos, nombres propios). Notan sus avances por la disponibilidad de enseñanza y modelos de escritura y por su/s propio/s crecimiento, estados epistémicos positivos, actividad de producción y ajuste a modelos convencionales de letras. Otro de los núcleos de nuestra entrevista solicitó la reconstrucción gráfica y oral de la propia autobiografía como aprendices de la escritura. Los niños de estos mismos grados escolares refirieron una etapa de no producción notacional, producción de notaciones de otros sistemas (números) y de reproducción no lograda de elementos del sistema de escritura (seudoletras y seudopalabras) y aludieron a criterios acumulativos (aumento en la cantidad de texto) para registrar cambios en el aprendizaje. Las respuestas de los niños de segundo y tercer grado acerca del aprendizaje de la escritura y sus indicadores refieren iniciar este aprendizaje con familiares y maestros, diferencian entre productos actuales (letras, palabras, textos, escritura manuscrita) y de etapas previas (líneas y dibujos). Detallan su actividad al aprender: observación y registro mental de formas de letras, valoración de sus posibilidades de escribirlas correctamente, gestión de recursos del contexto y supervisión de la propia producción para evitar distorsiones. Notan sus avances por contar con enseñanza, modelos de escritura y evaluaciones de productos externas y propias. Por su parte, para los niños de cuarto grado el aprender a escribir es un proceso promovido en la escuela y continuado en la casa, que supone ejercitar la escritura, poner en juego la memoria y la comprensión para internalizar modelos de letras, palabras y géneros textuales. Notan sus avances comparando aspectos convencionales de producciones actuales y previas y por su propia

autonomía al escribir. Fueron también los niños de cuarto grado quienes, al ser preguntados acerca del pensamiento de un personaje en diferentes momentos de la escritura, expresaron que, antes de escribir, el pensamiento opera como una condición de la escritura. Mientras que, al momento de escribir, pensamiento y escritura se potencian mutuamente: el pensamiento orienta la escritura respecto de la ortografía y de la elaboración de textos completos y organizados, a la vez que la escritura permite recuperar episodios de la memoria, susceptibles de reorientar el curso de la escritura. Para el grupo conformado por quinto, sexto y séptimo grado, el aprendizaje es proceso mediado por el contexto social (familia, escuela, pares) y la propia persona del aprendiz. La atención, motivación y perseverancia resultan necesarias para sostener la práctica de escritura que ellos mismos supervisan. Notan sus avances comparando producciones (propias o con las de pares), por el cambio en su habilidad de escribir, intereses, ortografía y cualidades visuales de su escritura, aumento de vocabulario y posibilidad de analizar gramaticalmente.

CONCLUSIONES:

Los alumnos entrevistados de preescolar y primer grado tendieron a establecer cierta dicotomía en la producción de marcas gráficas (antes no producían, ahora producen). Para ellos el aprendizaje es una consecuencia directa de ciertas condiciones externas (enseñanza, modelos) y tiene como resultados productos aislados que incluyen tanto precursores como elementos propios del sistema de escritura. El énfasis en estados epistémicos (prácticamente sin mención de procesos mentales), en criterios acumulativos para valorar los cambios y en la relación causal directa entre condiciones y resultados permite inferir que estos niños conciben el aprendizaje de la escritura desde una teoría directa. No obstante, en primer grado se manifiesta la integración de aspectos propios de la teoría interpretativa, evidenciados por el despliegue de acciones manifiestas del aprendiz (mirar, copiar, hacer). La teoría interpretativa se afianza a partir de segundo y tercer grado con la intervención de procesos mentales implicados en la selección y observación de letras y palabras, generación de representaciones mentales, ajuste a modelos, comprensión de palabras y evaluación de la forma, proporción y prolijidad de productos. Estos procesos mediadores del aprendizaje suelen ser promovidos por los enseñantes, quizá debido a que no están al alcance de estos aprendices. Sin embargo, la agencialidad

está presente en un plano procedimental que sostiene y refina la maestría conductual en el dominio técnico-notacional de la escritura. En cuarto grado se afianzan e incrementan los principios de agencia y autonomía propios de la teoría interpretativa. La internalización de los principios de correspondencia grafofónica posibilita encauzar los esfuerzos hacia la automatización de los aspectos convencionales al escribir textos simples con fluidez. La agencialidad se evidencia al dar cuenta del almacenamiento mental, la comprensión de informaciones y de reglas, el refinamiento de la escritura y la gestión de los propios recursos. Los alumnos de quinto, sexto y séptimo grado frecuentemente aludieron a procesos de pensamiento que preceden la composición textual. A la vez que integraron referencias a sus preferencias personales, focalización de la atención y disposición para aprender. Evaluaron sus progresos en el aprendizaje según criterios objetivos y subjetivos. Estas características indicarían una versión más sofisticada de la teoría interpretativa, que integra aspectos ligados a la subjetividad además de la agencia. Se trataría del reconocimiento de que al aprender cambia la propia persona. En suma, proponemos que en el curso de la educación básica la perspectiva de los niños acerca del aprendizaje de la escritura muestra un desplazamiento evolutivo desde una teoría directa hacia una teoría interpretativa que se expande una y otra vez. En la progresión evolutivo-educativa entre una y otra teoría operan al menos tres dimensiones de cambio. La complejidad, evidenciada por las referencias a mayor número de factores del aprendizaje, de relaciones entre ellos y de aspectos de la escritura. La dinamización se manifestó por el cambio desde productos del aprendizaje recortados, modelos de escritura estáticos y estados de conocimiento polares hacia el establecimiento de ágiles relaciones entre múltiples factores: procesos cognitivos y metacognitivos, criterios y recursos personales, condiciones externas. La internalización de la agencia se mostró en el cambio, desde el foco en aspectos externos de un aprendizaje regulado también externamente, hacia la integración de aspectos mentales e incluso núcleos personales del aprendiz y una autorregulación creciente. Estos estudios nos permitieron conocer con bastante detalle las concepciones de los niños acerca del aprendizaje de la escritura. Actualmente nuestro interés por saber más acerca de las relaciones entre esas concepciones y las prácticas nos lleva a enfocar la mediación de esas perspectivas personales en el contexto escolar a través de la propuesta de tareas de escritura de diferentes textos en interacción entre pares.

BIBLIOGRAFÍA:

- Bazerman, Ch. (2013). Comprendiendo un viaje que dura toda la vida: la evolución de la escritura. *Infancia y Aprendizaje*, 36(4), pp. 431-440. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1174/021037013808200320>
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, España: Visor.
- Fitzgerald, J. y Shanahan, T. (2000). Reading and Writing Relations and their Development. *Educational Psychologist*, 35(1), pp. 39-50. Recuperado de: http://dx.doi.org/10.1207/S15326985EP3501_5
- Hammer, D.; Elby, A.; Scherr, R. y Redish, E. (2004). Resources, framing, and transfer. En J. Mestre (ed.): *Transfer of Learning from a Modern Multidisciplinary Perspective* (pp. 89-120). Greenwich, Estados Unidos: Information Age Publishing.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond Modularity*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Márquez, M. S., Iparraguirre, M. S. y Bengtsson, A. (2015). Un recorrido por el aprendizaje de la escritura desde una perspectiva evolutivo-educativa y semiótica. *Interdisciplinaria*, 32(1), pp. 151-168. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.16888/interd.2015.32.1.8>
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M. P., Mateos, M., Martín, M. E. y de la Cruz, M. (2006). *Las concepciones de profesores y alumnos sobre el aprendizaje y la enseñanza*. Barcelona, España: Grao.
- Pramling, I. (1983). *The Child's Conception of Learning*. Göteborg, Suecia: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 15(58), pp. 43-64. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1080/02103702.1992.10822332>
- Scheuer, N., de la Cruz, M. y Pozo, J. I. (2010). *Aprender a dibujar y a escribir. Las perspectivas de los niños, sus familias y maestros*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.

SESIÓN TEMÁTICA 2. FORMACIÓN DOCENTE

Coordinación: Julián Álvarez Acosta/ Rosa Kranwinkel

Relatoría: Dionicia Reynoso

Las conferencias que fueron presentadas en esta sesión temática fueron las siguientes:

HÁBITOS LECTORES DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN INICIAL

Bilda Elizabeth Valentín

PROCESOS DE APRENDIZAJE DEL DOCENTE DOMINICANO. INSTRUMENTO PARA SU ESTUDIO

Bismar Galán Gálvez

ACTITUDES Y PRÁCTICAS DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA HACIA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA. SAN JUAN DE LA MAGUANA, AÑO ESCOLAR 2017-2018

Flor Berenice Fortuna Terrero

EL USO DEL JUEGO DE AJEDREZ COMO VÍA PARA EL DESARROLLO DE LA ATENCIÓN EN LOS NIÑOS DE 4.O GRADO DE PRIMARIA

Henryer Ramón Zamora Mota y Águeda María

FACTORES QUE INCIDEN EN LA DECISIÓN DE ESTUDIAR EDUCACIÓN EN LOS ALUMNOS DE ALTO RENDIMIENTO: ¿ES LO MISMO EN TODOS LOS PAÍSES?

Marcela Fuster

EL USO DE EVIDENCIAS EN LECTOESCRITURA INICIAL EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE: RESULTADOS DE UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA DE LA LITERATURA

María Josefina Viji

INTELIGENCIAS MÚLTIPLES Y CREATIVIDAD EN LA REPÚBLICA DOMINICANA

Raquel Muguerza Olcoz

FORMACIÓN DE DOCENTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR: INNOVACIÓN DESDE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Roberto Feltrero, Ana Julia Suriel, Ana T. Valerio, Lidia Losada

TIPO DE INVESTIGACIÓN:

Cuantitativa.

OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN:

Este trabajo titulado «El hábito lector de los estudiantes de la carrera de Educación Inicial» constituye una investigación que se llevó a cabo en el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña. En este estudio se indagó acerca de cómo son los hábitos lectores de los futuros docentes del nivel inicial. En el desarrollo del trabajo se presentó el planteamiento del problema describiendo la importancia de conocer los hábitos lectores de los estudiantes, pues este aspecto es determinante en su proceso de formación. Por otro lado, se exponen en este trabajo las literaturas relevantes y actualizadas sobre el tema, haciendo énfasis en hallazgos pertinentes, aspectos metodológicos y conclusiones. Este estudio parte de la necesidad de conocer a profundidad cómo son los hábitos lectores de los estudiantes de la carrera de Educación Inicial para la implementación de estrategias que eleven su motivación a la lectura. Con este estudio se analizaron las motivaciones que tienen estos estudiantes para acercarse al libro. Además se pudo identificar la frecuencia con que ellos leen y se estudió acerca de las razones que los llevan a realizar las lecturas académicas.

SINOPSIS DEL MARCO TEÓRICO:

La lectura es uno de los recursos fundamentales para tener acceso a nuevos conocimientos. De acuerdo a Akanda, Hoq y Hason (2013), en la sociedad de conocimientos en evolución, la lectura se considera crucial para obtener la información y los conocimientos necesarios que preparan a una persona para enfrentar los diversos desafíos de los tiempos (p.61). Awodun (2016), Owusu-Acheaw y Larson (2014) y Akabuiki y Asika (2012) coinciden en señalar que la lectura diaria es fundamental para conformar el hábito lector; por lo tanto, ella se convierte en sí misma en un componente principal del estudio. Las actividades cotidianas de lectura en las que los estudiantes participan pueden,

por lo tanto, influir considerablemente en sus habilidades y en su rendimiento académico posterior (Awodun, 2016: p. 222). Es importante, desde el marco de este estudio, asumir una postura clara en torno a la concepción de hábitos lectores. En este sentido, Chettri y Rout (2013) señalan que para que la acción de leer se cimente como un hábito, tiene que ejecutarse sistemáticamente de manera repetitiva. Estos autores lo definen como un hábito a largo plazo que comienza con edades muy tempranas. Se puede asumir como una práctica que ayuda a los individuos a ganar creatividad y desarrollar sus capacidades de pensamiento crítico (p. 13). De acuerdo a Moreno (2004), el hábito es una disposición de la persona por la que una actividad tiene mayor preferencia en relación con otras. Destaca, además, que no es meramente mecánico, sino que requiere de la voluntad de la persona que ha elegido dicha actividad. Por otro lado, el Equipo Peonza (2011) destaca que no adquirimos el hábito lector como parte de nuestra herencia genética o evolución de la humanidad, sino que tiene que ver más con nuestra interacción cultural, como un camino de nuestra trayectoria hacia el lenguaje. Es por ello que, para aumentar el hábito lector, es preciso contar con un ambiente social, escolar y familiar en los cuales se estimule esta acción. Tanto el Equipo Peonza (2011) como Awodun destacan (2016) que, para que los buenos hábitos de lectura se formen, se requiere de una práctica regular con permanencia y continuidad. Esto muchas veces se hace de manera inconsciente, convirtiéndose en parte integrante de la vida de una persona, y es por esto que los hábitos de lectura han sido concebidos como positivos, ya que contribuyen significativamente al crecimiento, desarrollo y progreso de las personas que mantienen dichos hábitos (Awodun, 2016: p.223). Es relevante destacar que el ejercicio de la lectura es un acto personal que no se da de la misma manera en todos los individuos. Sin embargo, existen elementos en común que tienen aquellas personas con buenos hábitos lectores. De igual manera, es importante reafirmar que aunque a la lectura se asiste de manera voluntaria, solo se forman como buenos lectores aquellos que tienen variadas oportunidades para acceder a la lectura de manera agradable.

MÉTODO:

Este estudio se realizó en el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña y tuvo como variables independientes los recintos o campus de la institución: Félix Evaristo Mejía (FEM), Juan Vicente Moscoso (JVM), Luis Napoleón Núñez Molina (LNNM), Emilio Prud'Homme (EPH) y Urania Montás (UM). En este estudio se plantea una investigación cuantitativa. De acuerdo a Cascant y Hueso (2012), la metodología cuantitativa analiza un fenómeno tratando de bloquear la interferencia y los sesgos del investigador. Para mostrar sus resultados, este tipo de investigación se apoya en datos estadísticos y gráficos. Este estudio posee un carácter descriptivo, ya que, de acuerdo a Sencan y Karabulut (2015), a través de este tipo de estudio se realiza descripción, análisis e interpretación. Asimismo, según Delgado (2014), la intención de los estudios descriptivos es describir las particularidades del objeto de la investigación, puesto que ellos buscan la manera de alcanzar un perfil del objeto mediante de la descripción pormenorizada de sus aspectos. Para este autor, estos tipos de estudio se centran en perfilar las características de diferentes aspectos del problema para, a partir de esta descripción, buscar covariaciones mediante estudios correlacionales o tratar de encontrar relaciones causales mediante estudios explicativos (p. 55). Las variables e indicadores que fueron analizados en este estudio son: actitud frente a la lectura, frecuencia de la lectura, cantidad y tipos de libros que leen, tiempo dedicado a la lectura académica y no académica, motivación en entorno familiar, motivación en entorno académico.

RESULTADOS:

Para analizar los resultados del levantamiento de información, se revisó la estructura de la base de datos y se reestructuró para que correspondiera al cuestionario en los casos donde esto fuera posible. Por otro lado, se revisó la estructura del cuestionario y se recomendó la definición operacional de las variables. A continuación, presentamos los principales hallazgos de este estudio. Este estudio arrojó datos significativos vinculados con la edad de los participantes. Estas oscilaban desde los 19 años hasta los 25, con una media de 23 y una desviación típica mínima de 3 años. Las edades fueron significativamente diferentes entre los recintos. La media de edad en el LNNM fue significativamente mayor que en los demás recintos. Las horas semanales dedicadas a la lectura son de una (1) a tres (3) horas en todos los recintos por parte de una tercera parte de

los participantes. Una cuarta parte de ellos lee de tres (3) a cinco (5) horas. Las horas semanales navegando en Internet mostraron diferencias entre los recintos en una prueba de la mediana. En el FEM lo típico fue de una (1) a tres (3) horas, mientras que en el EPH fue de tres (3) a cinco (5) horas. En el UM y en el LNNM fue menos de una (1) hora, y en el JVM, de una (1) a cinco (5) horas. Según podemos comprobar, en todos los recintos el tiempo típico semanal dedicado jugar en el celular, en dos (2) de cada tres (3) participantes, fue menos de una (1) hora. El resto juega una (1) hora o más. En torno al gusto por la lectura y el motivo, a los estudiantes en todos los recintos les gusta bastante. El principal motivo por el cual es importante leer mostró diferencias entre los recintos. En el JVM el motivo más frecuente fue porque se aprende mucho; mientras que en el FEM y en el LNNM fue porque enseña a expresarse mejor. El tercer motivo más importante fue mencionado en el LNNM, el EPH y el UM: porque hace progresar en los aprendizajes escolares.

CONCLUSIONES:

Aun encontrándose débiles los hábitos lectores de los estudiantes de Educación Inicial, es importante destacar que sí se pueden observar evidencias de lecturas. Retomamos a Larragaña (2004) para señalar que este poco hábito lector de los futuros profesores no se puede atribuir a la falta total de lectura, sino a que esta lectura únicamente se da en la selección de documentos reglamentarios. Un porcentaje muy poco significativo asume que lee todos los días, por lo que no se puede observar un hábito lector, ya que este requeriría una sistematicidad en esta tarea. De igual manera, un libro leído en un mes tampoco se considera significativo para afirmar que existe un hábito lector. Las motivaciones que llevan a los estudiantes a leer es también una variable vinculada con los hábitos lectores. Las preguntas planteadas por los docentes tienen un puntaje relevante al momento de decidirse por hacer una lectura. Lo que indica que los docentes juegan un papel fundamental para incidir en lo que leen los estudiantes. Tal como señala Granada (2014), la educación de lectores en el ámbito escolar reside en su mayor parte en el perfil de lector que proyecte el profesorado y, por tanto, en el vínculo personal que tenga el profesional de la docencia con la lectura (p. 67). Es notorio observar cómo la lectura aumenta después de iniciada la carrera. Esto se evidencia en la cantidad de tiempo que los estudiantes dedican a la lectura académica. Sin embargo, esto no puede ser considerado tampoco como aumento del hábito

lector, ya que el tipo de lectura que realizan es solo académica. Al igual que lo plantean Akabuike y Asika (2012), muchos estudiantes leen para aprobar su examen y no por el placer de adquirir conocimientos. En esta investigación se puso en evidencia que una de las mayores razones por las cuales los estudiantes acceden a la lectura académica es para estudiar para una exposición, seguida para trabajar en una investigación. Dentro de los materiales académicos que más leen los estudiantes se encuentran informes de investigación y sus propios apuntes. Esto muestra la gran relevancia que pueden tener para los estudiantes los informes de investigación que podría proporcionarles el propio maestro, pero también se asemeja a los resultados de la investigación de Granada (2014) al señalar el predominio de lecturas instruccionales de los docentes. Los resultados de la investigación coinciden con el estudio de Granada y Puig (2014) en cuanto a que los títulos citados de los libros que leen los docentes se centran básicamente en textos de mucha publicidad, lo que revela la existencia de un lector inexperto o que hace lectura de poca duración. En los listados proporcionados por los estudiantes investigados se pudo observar un porcentaje mayor cuando se suman los libros de religión, académicos y de autoayuda, en comparación con los libros de literatura y ficción, lo que indica también un recorrido lector débil.

BIBLIOGRAFÍA:

Akabuike, I. G. y Asika, I. E. (2012). Reading Habits of Undergraduates and Their Academic Performances: Issues and Perspectives. *African Research Review*, 6(2), pp. 246-257. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.4314/afrev.v6i2.22>

Akanda, A. K. M., Hoq, K. M. G. y Hasan, N. (2013). Reading Habit of Students in Social Sciences and Arts: A Case Study of Rajshahi University. *Chinese Librarianship*, 35, pp. 60-71.

Awodun, A. (2016) Reading Habit and Interest as Correlates of Students' Academic Performance in Physics in Secondary Schools in Ekiti State, Nigeria. *International Journal of Multidisciplinary Research and Development*, 3(6), pp. 222-225.

Granado, C. (2014) Teachers as Readers: A Study of the Reading Habits of Future Teachers/El docente como lector: estudio de los hábitos lectores de futuros docentes, *Cultura y Educación*, 26(1), pp. 44-70. doi: 10.1080/11356405.2014.908666

Granado, C. y Puig, M. (2014). ¿Qué leen los futuros maestros y maestras? Un estudio del docente como sujeto lector a través de los títulos de libros que evocan. *Ocnos*, 11, pp. 93-112. Recuperado de: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/441>

Hernández, R. S., Falcón, J. A. y Torrijo, M. L. (2017). Leer por placer: ¡lo primero, oír los libros! *Aula Abierta*, 46, pp. 83-90. doi: <https://doi.org/10.17811/rife.46.2017.83-90>

Mateo, A. (2016). La investigación ex post-facto, en R. Bisquerra Alzina (coord.): *Metodología de la investigación educativa* (pp. 195-230). Madrid, España: Editorial La Muralla.

Munita, F. (2014) Reading Habits of Pre-Service Teachers /Trayectorias de lectura del profesorado en formación, *Cultura y Educación*, 26, pp. 448-475. Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/11356405.2014.965449>

Owusu-Acheaw, M. y Larson, A. G. (2014). Reading Habits Among Students and its Effect on Academic Performance: A Study of Students of Koforidua Polytechnic. *Library Philosophy and Practice*, 0 1.

Prieto, J. H. P. (2014). Elaboración y validación de un instrumento para la medición del desempeño docente basado en competencias. *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, 12(2), pp. 231-250.

Vera, S. (2017) Reading Motivation and Reading Habits of Future Teachers. *Investigaciones Sobre Lectura*, 7, pp. 85-96.

TIPO DE INVESTIGACIÓN:

Exploratoria.

OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN:

La presente comunicación se deriva de una parte básica de mi tesis doctoral sobre los procesos de aprendizaje del docente dominicano del nivel primario. La misma toma como centro los procesos de aprendizaje de los docentes, con énfasis en las actividades a través de las cuales construyen sus saberes. Frente al interrogante ¿cómo aprende el docente dominicano de primaria?, proyecté como objetivo: diseñar un instrumento para explorar las actividades formales, no formales e informales a través de las cuales los docentes dominicanos de primaria construyen sus aprendizajes; asimismo, que permita establecer relaciones entre las actividades más recurrentes y las características y contextos socioculturales específicos de los participantes en el estudio. En este sentido, se atestigua que la efectividad de las actividades en las que los docentes aprenden no solo depende de una acertada organización y ejecución en la formación inicial y su continuidad en paralelo con y a través del ejercicio de la labor docente. Dicha efectividad, sobre todo cuando las acciones se conciben y ejecutan desde lo institucional, depende mucho del conocimiento que se posea acerca de cómo aprende el docente y de cuáles son las actividades individuales y colaborativas que, en diferentes contextos, aportan a su aprendizaje para un desempeño profesional eficiente.

SINOPSIS DEL MARCO TEÓRICO:

Las estrategias de formación continua del docente deberían partir del análisis de cómo construyen sus aprendizajes dichos profesionales. Como punto de partida, tomo importantes postulados teóricos sobre formación docente y otros sobre la construcción del cuestionario centro de la presente comunicación. La formación docente la observo desde el Pacto Nacional para la Reforma Educativa en la República Dominicana (2014-2030) (Gobierno dominicano, 2014) y desde la posición del Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (Mescyt, 2012). Asimismo, desde

los estudios del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (Llece) de la Unesco (Minerd, 2014) y a partir de las estrategias de formación que se despliegan en el país (Minerd, 2014). Sigo posiciones teóricas de Vaillant (2005) y de otros investigadores dedicados al estudio del aprendizaje docente, gran cantidad de ellos en Latinoamérica. Asimismo, apelo a la teoría de la actividad, y con ella, a su tercera generación, en la que son esenciales las aportaciones de Engeström (2001), Darling-Hammond (1988) y sus antecedentes más importantes. También, se abre espacio a la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1998). Para la clasificación de las actividades de aprendizaje, me apoyo en Colardyn y Bjornavold (2004) y en el llamado modelo 70-20-10 de Lombardo y Eichinger (1996). Para el diseño del cuestionario (requisitos, características, estructura) que permite conocer la diversidad de actividades (formales, no formales e informales) en las cuales los docentes construyen sus saberes, sigo concepciones como las de Hernández-Sampieri, Fernández (2003) y Bernal (2010).

MÉTODO:

Este cuestionario ha sido elaborado expresamente para este estudio con la intención de recabar información necesaria acerca de las actividades formales, no formales e informales a través de las cuales aprenden los docentes dominicanos del nivel primario. Para el logro del mismo, he analizado las propuestas del modelo TALIS (MECD, 2014) y del empleado en el estudio «How do teachers learn in the workplace? Findings from an empirical study carried out in Portugal», de Flores (2005). Para su elaboración, he cumplido la guía sugerida por César Bernal, que incluye: tener claridad respecto del problema, los objetivos y las hipótesis de la investigación; conocer las características de la población objeto de estudio; indagar sobre la existencia de cuestionario previo sobre el tema de estudio; determinar el tipo de preguntas que van a formularse; elaborar las preguntas y ordenarlas; elaborar el cuestionario inicial y probarlo y redactar el cuestionario definitivo (Bernal, 2010: p. 256). En este se combinan opciones únicas, dicotómicas y politómicas en dependencia de la información que se procura. En la primera parte se indaga sobre datos generales

de identificación, necesarios para el análisis de la información suministrada. En la segunda, se presenta una escala general de 45 ítems, distribuidos según los tipos de actividades de aprendizaje en las que participan los docentes de primaria en la República Dominicana: formales, no formales e informales. Se presenta una pregunta dicotómica para constatar en cuáles de las actividades participan de forma voluntaria y en cuáles por obligación. Se utiliza un rango de escala tipo Likert, del 1 al 5 en cuanto a lo aprendido (he aprendido), donde 1 es nada; 2, muy poco; 3, poco; 4, suficiente; 5, mucho.

RESULTADOS:

Como resultado se ha obtenido un instrumento estructurado en dos partes: la primera contiene información general sobre el docente encuestado y los contextos socioculturales en los cuales participa; la segunda parte contiene 45 ítems que permiten identificar las actividades formales, no formales e informales a través de las cuales el docente dominicano de primaria construye sus aprendizajes. La construcción del cuestionario ha transitado la siguiente ruta: Primero: Estudio en profundidad del protocolo a seguir en la elaboración del cuestionario (contenido y estructura) con determinación de la escala de valoración como la variante que ofrece las mayores ventajas y posibles resultados de interés para el estudio. Segundo: Exploración, mediante el estudio de información sobre el tema y el diálogo informal con expertos en el área, para determinar los ítems a contemplar. Tercero: Elaboración de un listado de posibles ítems en correspondencia con las posibles actividades con las que aprende el docente de primaria en la República Dominicana. Inicialmente se consideraron 50 ítems. Cuarto: Asociación de los ítems en macrocategorías coherentes con los tres grupos de actividades consideradas para el estudio (formales, no formales, e informales). Quinto: Organización de los 45 ítems iniciales, con la asignación de números específicos, atendiendo a las macrocategorías establecidas para facilitar su posterior análisis. Las actividades formales fueron ubicadas en los números 1, 10, 20, 30, 40 y 50. A las no formales se les asignaron los ítems del 2 al 14, con excepción de la 1 y la 10. El resto de los ítems corresponde a las actividades informales. De modo que fueron consideradas 6 actividades formales, 12 no formales y el resto (27 en total) como informales. Sexto: El cuestionario ha sido enviado a 12 expertos, junto a la solicitud de su criterio de validación como jueces en la evaluación

del instrumento. De estas solicitudes se han derivado observaciones y recomendaciones que han permitido hacer ajustes necesarios en el perfeccionamiento del contenido y estructura del instrumento. Séptimo: El instrumento se aplica en prueba piloto a una población con características similares a las del universo de la investigación, con la condición de que es de fácil acceso, de suerte que se optimizan los tiempos de desarrollo del estudio: un total de 36 docentes, de ellos 33 maestros y 3 coordinadores pedagógicos de dos centros educativos seleccionados de forma intencional: uno privado y uno público. Para la aplicación, se opta por el envío digital a los participantes que no tienen limitaciones personales para acceder a la Internet y responder de manera virtual; al resto se le hace llegar en formato impreso. Octavo: Para garantizar la fiabilidad del instrumento, para discernir la capacidad de este respecto de lo que puede medir: primero, en una tabla de Excel, se realizó el ordenamiento de la información obtenida; segundo, se transfirieron los resultados al programa estadístico informático SPSS; tercero, se calculó el alfa de Cronbach para confirmar la fiabilidad del cuestionario, su consistencia interna. En su versión final, el cuestionario se pasó a un grupo estadísticamente relevante (270 personas) para mostrar su fiabilidad y validez (todos los sujetos seleccionados como muestra para el estudio —docentes de 1.º a 6.º grado y un miembro del equipo de gestión previsto en los centros educativos—) y se siguió el procedimiento empleado en la prueba piloto: ordenamiento de los resultados en Excel y procesamiento con apoyo en el programa SPSS para derivar las inferencias necesarias a partir de los hallazgos.

CONCLUSIONES:

Las aportaciones teóricas tomadas como soporte para la concepción y elaboración del cuestionario «Actividades de Aprendizaje del Docente» (AAD) han sido de gran valor para el desarrollo de esta propuesta. Han sido sustanciales las aportaciones de la llamada tercera generación de la teoría de la actividad, Engeström (2001), Darling-Hammond, Hammerness, Grossman, Rust y Shulman (2005) y otros; así como los que apuntan a la formación docente y las actividades de aprendizaje, Colardyn y Bjornavold (2004), por solo citar algunos. El seguir las concepciones de Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista (2003), Flores (2005), Bernal (2010) y muchos otros metodólogos me ha facilitado el proceso de concepción, estructuración y uso del instrumento presentado. La valoración de los expertos acerca del

instrumento elaborado refleja que el mismo es fiable y útil para la búsqueda de la información prevista. Es un imperativo su contrastación con el resultado de otros métodos para medir la consistencia y el valor científico de la propuesta. El perfeccionamiento de este recurso en el propio proceso de su elaboración lo hace más fuerte. Este es un recurso de gran valor para conocer las diversas actividades (formales, no formales e informales) a través de las cuales los docentes construyen sus aprendizajes. La primera parte del cuestionario da acceso a información general sobre el docente encuestado y los contextos socioculturales en los cuales participa, lo cual permite la contextualización del estudio y sus resultados. Mientras, la segunda parte, a través de sus 45 ítems, permite identificar las actividades formales, no formales e informales a través de las cuales el docente dominicano de primaria construye sus aprendizajes. Con toda esa información se harán inferencias de gran valor que podrían ser de gran ayuda en el diseño e instrumentación de estrategias y programas de formación permanente de los docentes en ejercicio en el nivel primario.

BIBLIOGRAFÍA:

- Armstrong, T. (2009). *Inteligencias múltiples en el aula. Guía práctica para educadores*. México: Paidós Educador.
- Bernal, C. A. (2010). *Metodología de la Investigación* (tercera edición). Bogotá: Pearson.
- Colardyn, D. y Bjornavold, J. (2004). Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: Policy and Practices in EU Member States, *European Journal of Education*, 39 (1), pp. 69-89. Recuperado el 26 de 3 de 2017 de: http://www.competences.info/ibak/root/img/pool/docs/open/bjornavold_colardyn_example_en.pdf
- Darling-Hammond, L., Hammerness, K., Grossman, P., Rust, F. y Shulman, L. (2005). The Design of Teacher Education Programs. En L. Darling-Hammond y J. Bransford (ed.): *Preparing Teachers for a Changing World* (pp. 390-441). San Francisco: Jossey Bass.
- Engeström, Y. (2001). El aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una reconceptualización teórica de la actividad. *Journal of Education and Work*, 14(1).
- Flores, M. A. (2005). How do Teachers Learn in the Workplace? Findings from an Empirical Study Carried out in Portugal. *Journal of In-Service Education*, 31(3), pp. 485-506.
- Gardner, H. (1998). A Reply to Perry D. Klein's "Multiplying the Problems of Intelligence by Eight". *Canadian Journal of Education*, 23(1), pp. 96-102.
- Gobierno Dominicano (2014, abril 1). Pacto Nacional para la Reforma Educativa en la República Dominicana (2014-2030). Santo Domingo.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación* (3.ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Lombardo, M. y Eichinger, R. (1996). *The Career Architect Development Planner*. Minneapolis: Lominger.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, MECD. (2014). TALIS 2013. *Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje*. Madrid: MECD. Recuperado de: https://www.oecd.org/edu/school/Spain-talis-publicaciones-sep2014_es.pdf
- Ministerio de Educación de la República Dominicana, MinerD. (12 de septiembre de 2014). <http://www.minerd.gob.do/22FBD006-AC39-40C1-BE16-D5142D070CD0/FinalDownload/DownloadId-6F5898779A50F85595ED7F8E14FAD0B2/22FBD006-AC39-40C1-BE16-D5142D070CD0/documentosminerd/ResultadosComparado.pdf>.
- Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, Mescyt. (2012). *Programa reformulación de la formación docente*. Santo Domingo: RB Publicidad.
- Vaillant, D. (2005). Reformas educativas y rol de docentes. *Revista PRELAC* (Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe), 1, pp. 38-51.

TIPO DE INVESTIGACIÓN:

Descriptiva, no experimental, enfoque mixto.

OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN:

En la República Dominicana, desde hace años, se vienen realizando esfuerzos para mejorar el acceso universal a la educación y mejorar su calidad y equidad. Sin embargo, aún persisten grandes diferencias educativas. Esto significa que la escuela no está siendo capaz de romper con el círculo de pobreza ni de ser un medio para la movilidad social. Por otro lado, el mayor acceso a la educación, gracias a las políticas de mayor cobertura, ha significado que una mayor diversidad de alumnos accede a ella; sin embargo, los sistemas educativos siguen ofreciendo respuestas homogéneas que no satisfacen las necesidades y situaciones individuales de los alumnos. La educación inclusiva es un proceso en permanente construcción. No hay sistemas educativos que puedan garantizar que hayan completado ese proceso. Las prácticas pedagógicas inclusivas se basan en la concepción de los derechos humanos, en que todos los ciudadanos tienen derecho a participar en todos los contextos y situaciones de la sociedad, y procuran que la discriminación se reduzca o desaparezca. Con la intención de hacer efectivo este derecho sin discriminación, y sobre la base de la igualdad de oportunidades, es posible asegurar un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida. En la presente investigación las sustentantes se formulan las siguientes preguntas: 1. ¿Qué nivel de formación y capacitación poseen los docentes en relación con la educación inclusiva? 2. ¿Cuáles actitudes del docente de inicial favorece o limitan la inclusión escolar de los estudiantes con diversidad? 3. ¿Cuál es la percepción que tiene el docente acerca de las competencias docentes que propician el desarrollo de buenas prácticas en relación con la inclusión del alumnado de educación? 4. ¿Cuáles estrategias organizativas y curriculares a nivel de aula del profesorado de inicial utilizan los docentes para ofrecer una educación inclusiva a los estudiantes? 5. ¿Cuáles recursos suministra la Dirección para trabajar la educación

inclusiva en el centro educativo? 6. ¿Cuál es el apoyo que reciben los docentes para el trabajo de integración desde la educación inclusiva?

SINOPSIS DEL MARCO TEÓRICO:

Generalmente se acepta que una actitud es una organización relativamente duradera de creencias en torno a un objeto o una situación, creencias que predisponen a reaccionar preferentemente de una manera determinada (Aigner, 2013). Las actitudes lógicamente son constructos hipotéticos (son inferidos, pero no son objetivamente observables), son manifestaciones de la experiencia consciente, informes de la conducta verbal, de la conducta diaria, etc. Dice Ortego (2012) que las actitudes y la práctica no siempre son congruentes. Esto es debido a que sobre las actitudes y el comportamiento inciden variables relacionadas con la situación, las propias actitudes y los individuos, las cuales van a provocar que las actitudes y el comportamiento no siempre vayan en el mismo sentido. La inclusión se puede entender como un principio orientador que guía hacia el logro de niveles razonables de integración escolar para todos los estudiantes; o también, en un contexto más amplio, la educación inclusiva implica la concepción y la implementación de un vasto repertorio de estrategias de aprendizaje para responder a la diversidad de los estudiantes (Guijarro, 2009). La inclusión permite crear un mundo más equitativo y más respetuoso frente a las diferencias; beneficiar a todas las personas independientemente de sus características, sin etiquetar ni excluir; y proporcionar un acceso equitativo haciendo ajustes permanentes para permitir la participación de todos y la valoración del aporte de cada persona a la sociedad (Red Paz, 2011). Jiménez (2014) manifiesta que la educación inclusiva implica que todos los jóvenes y adultos de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de su origen, sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presenten cualquier problema de aprendizaje o discapacidad. Se trata de una escuela que no pone requisitos de entrada ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, y que de ese modo hace realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación. En

la escuela inclusiva, todos los alumnos se benefician de una enseñanza adaptada a sus necesidades, no solo los que presentan necesidades educativas especiales. La educación inclusiva se entiende como la educación personalizada, diseñada a la medida de todos los niños en grupos homogéneos de edad, de acuerdo con su diversidad de necesidades, habilidades y niveles de competencia. Se fundamenta en proporcionar el apoyo necesario dentro de un aula ordinaria para atender a cada persona según ella precisa, entendiendo que los estudiantes pueden ser parecidos, pero no idénticos unos a otros, por lo que las necesidades deben ser consideradas desde una perspectiva plural y diversa (Ministerio de Educación, 2018). En este mismo sentido, desde el sistema educativo dominicano se apoya el desarrollo de programas educativos inclusivos y de calidad para los alumnos/as con capacidades y necesidades diferentes, mediante la formulación de normativas específicas de acceso a la educación de niñas y niños con necesidades educativas, el mejoramiento de su gestión institucional y la gestión pedagógica. Se contribuye, también, con los procesos de registro tardío de nacimiento de los alumnos/as para evitar que la falta del acta correspondiente impida la continuación de los estudios (Minerd, 2017). Según Aguilar (2011), la inclusión se caracteriza por implicar una visión diferente de la educación, que ahora está basada en la diversidad y no en la homogeneidad. La larga tradición de concebir las diferencias desde criterios normativos —lo que falta o se distancia de lo normal— ha conducido a la creación de opciones segregadas para aquellos categorizados como diferentes.

MÉTODO:

Este se basa en una investigación de diseño no experimental transeccional y de campo, ya que no se manipulan ni varían intencionalmente las variables. Transeccional: Porque se realiza en un período específico de tiempo sin pretender evaluar el cambio de la variable con el tiempo. Muestra: 100 docentes provenientes de la Regional 02, 50 del Distrito Educativo 02-05 y 50 del Distrito Educativo 02-06. Muestreo no probabilístico de tipo intencional. Análisis de los datos mediante el uso de estadísticas representativas de análisis descriptivo, como la media aritmética y la desviación típica, inferencia no paramétrica. Y técnicas de contraste, como la prueba de chi-cuadrado y la prueba U de Mann-Whitney para demostrar las diferencias significativas de las variables. Para la validación del cuestionario se llevó a cabo un

análisis de fiabilidad de consistencia interna para el conjunto de elementos referidos a cada uno de estos aspectos, utilizando el coeficiente alpha de Cronbach de 0.7 (aceptable). Para el análisis cualitativo se llevaron a cabo entrevista con grupos focales, observaciones y estudios de casos.

RESULTADOS:

Adaptaciones curriculares: Gran parte de los docentes (TA= 29,5 % y DA= 44,9 %) admite llevar a cabo las adaptaciones curriculares de los alumnos con NEE junto con el profesorado de apoyo. Por otro lado, aproximadamente el 30,8 % afirma que estas adaptaciones no son competencia del profesor-tutor del aula. Estrategias de organización y manejo del aula: Los maestros encuestados demuestran tener, en general, unas buenas estrategias de organización y manejo del aula. Por otra parte, la mayor parte de los docentes (TA= 41 % y DA= 38,5 %) confiesa necesitar más paciencia para tratar con alumnos con discapacidad que con el resto de estudiantes. Metodología: Los maestros, en líneas generales, tienen en cuenta las necesidades y características de todo el grupo a la hora de programar y de llevar a cabo las actividades de aprendizaje en el aula. Evaluación: La mayor parte de los maestros manifiesta que realiza una evaluación inicial y continua, pero, además, casi el 80 % (D=35,9 %; TA= 39,7 %) de estos reconoce realizar una evaluación individualizada en función de las capacidades de cada alumno.

CONCLUSIONES:

Actitud positiva hacia la inclusión, pero no hacia la implementación por parte de ellos. En teoría, la integración parece una buena idea, pero en la práctica existen varias dificultades para adaptarse a las aulas. Estos docentes no consideran tener suficientes recursos y materiales para responder a las necesidades del alumnado. La mayoría ha tenido la oportunidad de realizar prácticas relacionadas con la atención al alumnado con NEE, pero muchos no participan con frecuencia en actividades de formación para la atención a la diversidad. Evitan aquellas situaciones o prácticas que pongan en peligro la autoestima del alumnado. Recomendación: Realizar otros diagnósticos en los cuales participen todos los actores educativos y desde una metodología mixta. Completar con estudios referentes a la práctica pedagógica del docente en el aula (técnica de observación) que permitan contrastar resultados. Diseñar y aplicar programas de

sensibilización dirigidos a los docentes que recién se inician en la carrera y a aquellos que aún no han tenido experiencia en la atención de alumnos inclusivos o que presenten actitud de rechazo. Implementar, en las universidades que imparten programas de formación docente, contenidos curriculares sobre inclusión educativa, metodología, uso de materiales y evaluación en concordancia con la Ley General de Educación. Considerar, en futuras investigaciones, otros constructos relevantes, como la aceptación de alumnos inclusivos en relación con la conducta, la discriminación social, el desempeño docente y las expectativas de aprendizaje. La unidad de gestión educativa de los distintos centros debe promover talleres de interaprendizaje entre docentes con y sin alumnos con necesidades educativas especiales. El ministerio debe proporcionar a los docentes un centro de información especializado en la búsqueda de estudios y recursos materiales y tecnológicos relacionados con la inclusión educativa tan pronto como se inicie la atención del alumno inclusivo. Implementación de un programa de políticas públicas en el Ministerio de Educación.

BIBLIOGRAFÍA:

- Barrio de la Puente, J. L. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), pp. 13-31.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid, España: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva, Universidad Autónoma de Madrid.
- Fernández Batanero, J. M. (2010) Estrategias y prácticas educativas eficaces para la inclusión educativa: un estudio de caso en Andalucía. *Education Policy Analysis Archives*, 18(22). Recuperado de: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/726> e la
- González Gil, F., Martín Pastor, E., Flores Robaina, N. y Jenaro Río, C. (2014). Evaluación de la formación para la inclusión en el profesorado de España, Costa Rica y República Dominicana. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(3).
- Granada Azcárraga, M., Pomés Correa, M. P. y Sanhueza Henríquez, S. (2013) Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de Trabajo*, 25, Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural.
- Hussin, M. K. A. B. y Hamdan, A. R. B. (2016). Effect of Knowledge, Readiness and Teaching Technique in Inclusive Practices Among Mainstream Teachers in Malaysia. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 8(1).
- Jensen, C. R., Schmidt, M. C. S., Hansen, J. H. y Molbæk, M. (2017). Approaching Inclusion: Constitutive Mechanisms of Social and Academic Communities Investigated through Professionals' Practices and Collaboration in Public Schools. European Conference on Educational Research (ECER).
- López, M., Martín, E., Montero, N. y Echeita, G. (2013). Concepciones psicopedagógicas sobre los procesos de inclusión educativa: variables que las modulan y perfiles que las agrupan. *Infancia y Aprendizaje*, 36, pp. 455-472.
- Mena, M. S. (2009). Concepciones de los estudiantes de magisterio sobre la inclusión educativa. *Aula Abierta*, 37(1), pp. 79-88.
- Molbæk, M. (2016). *Clase inclusiva y gestión del aprendizaje*. Instituto de Educación y Educación de Dinamarca, Universidad de Aarhus.
- Molbæk, M. (2017). Estrategias de enseñanza inclusivas: dimensiones y agendas. *Revista Internacional de Educación Inclusiva*, pp. 1-14.
- Waitoller, F. R. y Kozleski, E. B. (2013). Trabajando en prácticas de frontera: desarrollo de identidad y aprendizaje en asociaciones para la educación inclusiva. *Enseñanza y Formación Docente*, 31, pp. 35-45.
- Waitoller, F. R. y Kozleski, E. B. (2013). Comprender y desmantelar las barreras para las alianzas para la educación inclusiva: una perspectiva histórica de la teoría de la actividad cultural. *International Journal of Whole Schooling*, 9(1), pp. 23-42.
- Yada, A. y Savolainen, H. (2017). Japanese In-Service Teachers' Attitudes toward Inclusive Education and Self-Efficacy for Inclusive Practices. *Teaching and Teacher Education*, 64, pp. 222-229.

Henryer Ramón Zamora Mota y Águeda María

TIPO DE INVESTIGACIÓN:

De campo.

OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN:

Para los docentes que trabajan en los niveles inicial y primario del sistema educativo de la República Dominicana, tanto en el ámbito público como en el privado, es de suma importancia que los estudiantes presten atención a las distintas temáticas y actividades que se desarrollen en el aula, para de este modo propiciar condiciones pertinentes, desde el punto de vista de la neuropsicología, en pro de la adquisición de competencia cognitiva para el aprendizaje significativo en esas etapas del desarrollo en las cuales el ser humano está en la mejor disposición de construir cimientos que le servirán para los niveles y grados posteriores. Los objetivos que nos planteamos en el marco de esta investigación fueron: 1) Determinar qué debe conocer el profesor de Educación Física sobre la atención en niños de primaria; 2) verificar el estado actual del nivel de atención en los niños de 4.º grado de primaria; y 3) valorar el uso del ajedrez para el desarrollo de la atención en los niños de 4.º grado de primaria.

SINOPSIS DEL MARCO TEÓRICO:

Desde el punto de vista de Pinzas (2006), la metacognición es el conjunto de procesos mentales que se utiliza cuando se lleva a cabo una tarea o actividad. En los centros educativos se busca dirigir el mejoramiento académico del niño desde todas las vías posibles, y una de las asignaturas que puede contribuir al logro de esta meta es la Educación Física, ya que el juego es una de las técnicas esenciales para el logro de la meta aludida. La Educación Física, para estas edades, tiene programado como contenido el ajedrez, el cual es conocido como juego ciencia debido a las tácticas que se utilizan, también porque genera en el jugador la atención y concentración que demanda para poder lograr el objetivo de ganar (Universia Andorra, 2015; Blasco-Fontecilla *et al.*, 2015; Loja y Andrés, 2016; y Ramos, Arán, y Krumm, 2018). Muchos son los fundamentos desde el punto de vista teórico, ya que existen argumentos que avalan lo antes expuesto,

porque han arrojado resultados positivos en cuanto a la mejoría de la atención en los niños que practican el ajedrez, el cual no demanda de mucho espacio ni requerimientos muy costosos. A parte de la mejoría de la atención y la concentración, el ajedrez también mejora el procesamiento de problemas matemáticos, la resolución de problemas de la vida cotidiana, entre otros aspectos fundamentales.

MÉTODO:

Para esta investigación se utilizaron tipos de estudios descriptivos, explicativos y correlacionales. A partir de ellos se describió la situación existente en cuanto a la atención de los estudiantes, se analizaron los datos obtenidos de la aplicación de la tabla GRID y se estableció la relación entre el uso del ajedrez y la mejora de la atención en los niños. Del mismo modo, se realizó una revisión bibliográfica para el estudio de diversas estrategias e investigaciones acerca del efecto del ajedrez en los niños en lo que se refiere al logro de la atención y la concentración. Por otro lado, se aplicó la tabla de GRID a estudiantes de 4.º grado de primaria de un colegio privado de San Pedro de Macorís, a fin de medir los niveles de atención en que ellos se encontraban. También se emplearon los métodos sustentados en los procesos lógicos del pensamiento (análisis-síntesis, inducción-deducción, abstracción-concreción) en el establecimiento de un referente teórico indispensable.

RESULTADOS:

Los resultados obtenidos de la aplicación de la tabla de GRID para conocer los niveles de atención y la concentración en los niños de 4.º de primaria indican, en un primer momento, lo siguiente: Tabla nro. 1. Resultados de la primera aplicación de la tabla de GRID (Sujetos-Edad-Sexo-Grado-Resultado Evaluación): 1 10 M 4.º 18 M 2 9 M 4.º 6 M 3 9 M 4.º 8 M 4 9 M 4.º 17 M 5 9 M 4.º 13 M 6 9 M 4.º 13 M 7 9 F 4.º 17 R 8 9 F 4.º 18 R 9 9 F 4.º 14 M 10 10 F 4.º 12 M. Los resultados anteriores muestran un déficit en los niveles de atención y concentración en los niños sometidos a la prueba (tabla de GRID), por lo cual obtuvieron calificaciones entre 6 a 18. Por otro lado, también se entrevistó a los docentes

de 4.º grado de primaria con el objetivo de conocer el desempeño estudiantil. Los resultados obtenidos de dicha entrevista fueron que los estudiantes se distraen con facilidad y que, al mismo tiempo, les cuesta resolver problemas matemáticos en los que se deba realizar procesamiento de información. En la tabla número dos se encuentran los resultados obtenidos luego de haber puesto a jugar ajedrez durante 4 meses, y con una frecuencia de 3 veces por semana, a los estudiantes de 4.º B de primaria del Colegio San Benito Abad. Tabla no 2. Resultados y diferencias de la aplicación de la tabla de GRID (Sujetos-Sexo-Resultado 1.ª aplicación-Resultado 2.ª aplicación-Diferencia): 1 M 18 21 3 2 M 6 14 8 3 M 8 15 7 4 M 17 17 0 5 M 13 15 2 6 M 13 15 2 7 F 17 17 0 8 F 18 18 0 9 F 14 16 2 10 F 12 12 0. Al hacer un contraste entre el pretest y el postest de la aplicación de la tabla de GRID, se obtuvo mejoría en los estudiantes de 4.º grado, que promediaron un aumento general de 2.4 por encima del pretest. También en las aulas hubo una mejoría significativa en su comportamiento y en el nivel de procesamiento en problemas matemáticos después de la aplicación del juego de ajedrez en el período expuesto. Es digno de resaltar que hubo un grupo de control (15 estudiantes) y otro experimental (10 estudiantes), todos de 4.º grado y en las mismas condiciones socioculturales y contextuales.

CONCLUSIONES:

Posterior a la aplicación de la tabla de GRID, se concluye que el uso adecuado del juego de ajedrez mejora significativamente los procesos de atención y concentración y, por ende, favorece el aprendizaje significativo. Las actividades que conllevan estrategias metacognitivas y que demandan una mayor atención y concentración por parte de los estudiantes desarrollan en estos las competencias cognitivas, las cuales son imprescindibles para un aprendizaje activo y significativo. Existe una estrecha relación entre las actividades de desarrollo físico y mental, entre las que se sitúa el juego de ajedrez, que desarrolla la atención y la concentración. Esto es debido a que los estudiantes deben estar atentos a los movimientos de cada ficha y a las tácticas utilizadas por el contrario para poder responder de manera adecuada y contrarrestar las estrategias utilizadas por el oponente, de modo que se logre la meta deseada. Del mismo modo, al realizar este proceso, se hace uso de la metacognición, lo cual activa las funciones ejecutivas del cerebro y, de manera

especial, la atención, la concentración y la memoria, aspectos altamente significativos para el logro de los resultados esperados.

BIBLIOGRAFÍA:

- Blasco-Fontecilla, H., González-Pérez, M., García-López, R., Poza-Cano, B., Pérez-Moreno, M., De León-Martínez, V. y Otero-Pérez, J. (2015). Eficacia del ajedrez en el tratamiento del trastorno por déficit de atención e hiperactividad: un estudio prospectivo abierto. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental*. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1888989115000488?via%3Dihub> [Consultado el 20-8-2018]
- Loja, M. y Andrés, R. (2016). *Estudio de la atención y memoria general en niños que practican ajedrez* (tesis de licenciatura), Universidad de Cuenca, Cuenca: Ecuador.
- Pinzas, J. (2006). *Guía de estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora*. Lima, Perú: Ministerio de Educación de la República del Perú.
- Ramos, L., Arán, V. y Krumm, G. (2018). Funciones ejecutivas y práctica de ajedrez: un estudio en niños escolarizados. *Psicogente*, 21(39), pp. 25-34. Recuperado de <http://doi.org/10.17081/psico.21.39.2794>
- Universia (2015). 10 beneficios cerebrales de jugar ajedrez. Recuperado de: <http://noticias.universia.ad/cultura/noticia/2015/05/26/1125753/10-beneficios-cerebrales-jugar-ajedrez.html> [Consultado el 20-8-2018]

TIPO DE INVESTIGACIÓN:

Estudio fenomenológico cualitativo.

OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN:

El tema de la reforma educativa se encuentra en muchas agendas nacionales e internacionales, pero el reclutamiento y la retención de maestros de escuela es un desafío común de muchos países (Kass y Miller, 2018). Hay interés en atraer a más individuos a la profesión docente, así como en atraer a más personas con talento académico; esto es cierto tanto en los países desarrollados como en los países en desarrollo (Gratacós y López-Jurado, 2016; Watt y Richardson, 2012). En la República Dominicana (RD), más del 80 % de los estudiantes que ingresaron a la carrera de educación en 2013 y 2014 provenía de familias con bajos niveles académicos y socioeconómicos; muchos de ellos también provenían de algunas de las escuelas secundarias con el rendimiento más bajo en un sistema de escuelas públicas generalmente inadecuado (Inafocam, 2013; Figueroa y Montes de Oca, 2014). La RD está experimentando dificultades para atraer graduados de la escuela secundaria que tengan todas las habilidades y conocimientos necesarios para seguir una carrera docente. Esto no es un problema limitado a la RD (Ahonen, Pyhältö, Pietarinen y Soini, 2015; Aksu, Demir, Daloglu, Yildirim y Kiraz, 2010; Al-Yaseen, 2011; Albulescu y Albulescu, 2015; Alexander, 2008; Balyer y Özcan, 2014; Chistolini, 2010), pero sí una preocupación fundamental dado el actual enfoque nacional en mejorar el sistema educativo del país. El presente estudio exploró lo que motiva a estudiantes académicamente excelentes de escuelas de alto rendimiento a elegir la carrera de educación en un contexto cultural que no fomenta dicha elección. La pregunta de investigación general que guió este estudio es: ¿qué motiva a los estudiantes académicamente excelentes de las escuelas secundarias de alto rendimiento a seguir una carrera docente? Este estudio exploró comprender esta decisión a través de las siguientes subpreguntas: 1. ¿qué motiva a estos estudiantes a seguir una carrera en la enseñanza, a pesar de ser una elección de carrera poco común en este contexto cultural?; 2. ¿cuándo comienzan a pensar esos estudiantes en una

carrera en la enseñanza y cómo llegan a su decisión de inscribirse en un programa de grado de enseñanza?; 3. ¿a qué y a quién describen estos estudiantes como una fuerte influencia en su toma de decisiones?; y 4. ¿de qué manera esperan que una carrera en la enseñanza contribuya a sus objetivos de vida?

SINOPSIS DEL MARCO TEÓRICO:

Este estudio está enmarcado en la teoría de la elección de carrera de Holland y en la teoría de la motivación humana de Maslow. La teoría de la elección de carrera de Holland (1959) explica cómo la combinación de las características personales y las características únicas de las ocupaciones conducen al éxito en el trabajo y a la satisfacción laboral de las personas. La teoría de Maslow describe las etapas del desarrollo humano comenzando en el nivel inferior, con el funcionamiento pasivo, y terminando con la persona responsable y en pleno funcionamiento (Huitt, 2007). Como parte del proceso de toma de decisiones sobre la carrera, los estudiantes también deben explorar su motivación. La influencia de su círculo social más cercano puede incidir lo suficiente como para convertirse en parte de los valores, expectativas y creencias de los individuos. Estas expectativas y creencias pueden desempeñar un papel determinante en el proceso de toma de decisiones, ya que los individuos buscan su compatibilidad con las demandas y recompensas de la profesión, los supuestos y el valor intrínseco de convertirse en docentes (Suryani, Watt y Richardson, 2016). En mi investigación, exploré las reflexiones de los participantes sobre este proceso para comprender cómo el contexto de RD está influenciando a nuestros maestros potenciales en sus decisiones de carrera y qué podemos hacer para ayudar a atraer a los mejores candidatos a la carrera. La revolución educativa que se está llevando a cabo en la RD ha hecho importantes esfuerzos para mejorar el desarrollo profesional y las condiciones de vida de los docentes. Los aumentos salariales han sido significativos, y esto no solo puede convertirse en un factor extrínseco que influye en las personas para que se conviertan en maestros (Educa, 2015 b), sino que también puede influir en la autoestima y el reconocimiento social de los docentes por parte del resto de la comunidad profesional. Este reconocimiento social podría estar elevando la

motivación intrínseca de los jóvenes para convertirse en maestros. La motivación extrínseca, por otro lado, se refiere a hacer algo porque conduce a un resultado dado, a tener un mejor salario o más tiempo con la familia, por ejemplo. Los factores intrínsecos más comunes que influyen en la elección de una carrera docente son el valor social de la profesión docente, las aspiraciones de mejorar la sociedad y la posible influencia en las nuevas generaciones. Los motivadores extrínsecos son la seguridad laboral, el tiempo familiar y el desarrollo profesional (Dolton y Marcenaro-Gutiérrez, 2013; Kass y Miller, 2018; MacKenzie, 2013; Watt y Richardson, 2012). He centrado este estudio en estudiantes académicamente excelentes debido a la suposición de que la calidad de los maestros influye en los resultados de los estudiantes (Chetty, Friedman y Rockoff, 2014; Goldhaber y Brewer, 2000; Harris y Sass, 2011). El hecho de que estos estudiantes sean académicamente excelentes supone una disposición positiva para el trabajo como docente. Un estudiante que ha sido académicamente excelente puede tener habilidades específicas y experiencia en cómo llegar a ese punto y puede transferir esas habilidades a otros estudiantes si se convierte en maestro. Este estudio busca la comprensión de las motivaciones que influyen en los estudiantes académicamente excelentes que deciden asumir la carrera docente y busca entender cómo manejan la influencia de su entorno, sus suposiciones, inquietudes y creencias en un contexto donde la enseñanza no es socialmente reconocida como una buena carrera. Las lentes combinadas de ambas teorías (Holland y Maslow) ayudan a crear un marco accesible para mi estudio.

MÉTODO:

Este estudio fenomenológico cualitativo buscó comprender la experiencia de la elección de la carrera docente en estudiantes que fueron académicamente excelentes durante sus estudios secundarios. La investigación fenomenológica implica la comprensión de la esencia de un fenómeno y analiza la naturaleza universal de la experiencia al examinar las opiniones de las personas que han experimentado ese fenómeno. Mi estudio incluyó entrevistas en profundidad con 12 participantes para obtener una imagen completa de su experiencia relativa al fenómeno de elegir ser maestros. Además, usé la escala FIT para confirmar que los participantes no olvidaran datos importantes en sus reflexiones sobre los factores que los motivaron a elegir la carrera de educación. Esta población es un pequeño grupo de estudiantes académicamente

excelentes que se graduaron de escuelas secundarias de alto rendimiento y que ahora están estudiando educación en universidades del área metropolitana de Santo Domingo. Estas universidades también son conocidas por la excelencia de los graduados y por las diversas interacciones globales que mantienen con instituciones similares de educación superior en todo el mundo. En este caso, una muestra de 12 individuos fue suficiente porque el número total de estudiantes con estas condiciones preestablecidas es escaso, y un pequeño tamaño de muestra es aceptable para un estudio que busca explorar fenómenos particulares en condiciones específicas (Smith, Flowers y Larkin, 2012). Los criterios de inclusión en el estudio fueron: -estudiantes que estudian para convertirse en maestros al estar matriculados en su primer, segundo o tercer año de un programa de educación universitaria; -estudiantes que obtuvieron más de 90 puntos en los exámenes nacionales estandarizados al final del 12.º grado; y -estudiantes que provienen de escuelas secundarias clasificadas como A o B en el *ranking* escolar 2015 (Funpen, 2015).

RESULTADOS:

Esta investigación buscó comprender la experiencia de la elección de la carrera docente por parte de estudiantes que fueron académicamente excelentes durante sus estudios secundarios y que podían haber elegido una carrera con más prestigio social y mejor remuneración económica. El 98 % de los participantes estaba constituido por mujeres procedentes de colegios de clase media y clase media alta que se encontraban estudiando en universidades de clase media y media alta del área metropolitana de Santo Domingo. El 80 % de los participantes reporta haber tenido experiencias tempranas en voluntariados relacionados con la educación y afirma, además, que contó con la aprobación de sus familias para esta elección y que buscó consejería profesional durante el proceso de selección de su carrera. A diferencia de un estudio anterior realizado en el 2014 en la República Dominicana, donde más del 90 % de los padres y las madres de los estudiantes que seleccionaron la carrera de educación realizaba trabajos no cualificados profesionalmente (Figuroa y Montes de Oca, 2014), en mi estudio más del 90 % de los padres de los participantes estaba constituido por profesionales de diferentes áreas. Entre los motivos más comunes para explicar esta elección, los participantes expresaron su interés en mejorar la sociedad a través de la educación, su satisfacción al trabajar con niños y adolescentes

y experiencias con maestros que los encauzaron a esta vocación. Expresaron, además, ver la carrera de educación como una carrera de alto estatus por la influencia en el cambio de las nuevas generaciones. En menor medida, expresaron que ser maestros les asegura un puesto de trabajo, capacitación constante y más tiempo de vacaciones con su familia.

CONCLUSIONES:

Este estudio no solo permitió un recorrido por investigaciones anteriores en países que han experimentado situaciones similares a las de República Dominicana en este momento, sino que además ha permitido confirmar que las motivaciones intrínsecas y el altruismo son los principales factores que influyen en la selección de la carrera de educación, sin que el contexto cultural juegue un rol determinante en ese proceso de selección. Sin embargo, países que han tomado acciones sociales encaminadas a elevar el estatus social de la profesión a través de la profesionalización y la remuneración económica y social han logrado elevar el prestigio de la carrera (Curtis, 2003) y, con esto, una mayor predilección de esta por parte de estudiantes de un perfil académico más alto. Para nuestro país no debe ser únicamente un tema de más presupuesto, capacitación, edificaciones o tecnología educativa; debe llevarse la carrera de educación a la sociedad no solo como una labor que ennoblece el alma por el sacrificio de una vida de austeridad y entrega. Un educador es un líder transformador de generaciones, es el tipo de líder que puede generar los cambios de pensamiento y acción que logran eliminar de una sociedad la mediocridad y la corrupción (Kezar, 2004; Sharma y Monteiro, 2016; Zaccaro, Rittman y Marks, 2001). El maestro no debe ser el más pobre o el que menos se esfuerza de un grupo de profesionales; esa imagen no atrae a los mejores estudiantes a la carrera. El maestro ha de ser el más activo, simpático, optimista y acicalado, porque a un maestro lo mueven sus motivaciones intrínsecas de confiar en sí mismo y en que él puede cambiar el mundo, y esa fuerza interna se ve de lejos.

BIBLIOGRAFÍA:

Curtis, P. (2003). Tony Blair on Education. *The Guardian*. Recuperado de: <https://www.theguardian.com/education/2003/aug/02/schools.uk1> [Consultado el 6-11-2018].

Figuerola, V. y Montes de Oca, G. (2014). Percepción de los jóvenes sobre la carrera de educación [Perceptions of Young People from the Teaching Career]. *Revista Inafocam*, 6(8), pp. 7-27.

Funpen (2015). *Ranking escolar* [School Ranking] 2015. Santo Domingo, República Dominicana: Funpen.

Holland, J. (1973). *A Theory of Vocational Choice*, Englewood Cliffs, (2), 150. Recuperado de: <http://garfield.library.upenn.edu/classics1980/A1980JR23200001.pdf>

Kezar, A. (2004). Wrestling with Philosophy: Improving Scholarship in Higher Education. *Journal of Higher Education*, 75(1), pp. 42-55.

McLeod, S. A. (2017). Maslow's Hierarchy of Needs. Recuperado de: <https://www.simplypsychology.org/simplypsychology.org-Maslows Hierarchy of Needs.pdf>

Sharma, R. y Monteiro, S. (2016). Creating Social Change: The Ultimate Goal of Education for Sustainability. *International Journal of Social Science and Humanity*, 6(1), pp. 72-77. Recuperado de: <https://doi.org/10.7763/IJSSH.2016.V6.621>

Smith, J. A., Flowers, P. y Larkin, M. (2012). Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research. *Qualitative Research in Psychology*, 6(4).

Suryani, A., Watt, H. y Richardson, P. (2016). Students' Motivations to Become Teachers: FIT-Choice Findings from Indonesia. *International Journal of Quantitative Research in Education*, 3(3), pp. 179-203.

Zaccaro, S. J., Rittman, A. y Marks, M. (2001). Team Leadership. *The Leadership Quarterly*, 12(4), pp. 451-483. Recuperado de: [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(01\)00093-5](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(01)00093-5)

TIPO DE INVESTIGACIÓN:

Revisión sistemática de la literatura mediante una investigación que vincula métodos cualitativos y cuantitativos.

OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN:

El objetivo de este estudio fue hacer una revisión sistemática de la evidencia para mejorar las habilidades de lectura en los primeros grados en la región de América Latina y el Caribe (LAC) durante los últimos 25 años (desde Educación para Todos) e identificar y recopilar los recursos (herramientas pedagógicas y documentos que no son evidencia) que se han utilizado en el campo en los últimos diez años, así como identificar las brechas existentes para informar a nuestro público y animar a los investigadores en la región de LAC a que sigan aportando a la base de conocimiento para las prácticas de lectoescritura inicial (LEI) en la región. La revisión sistemática realizada fue orientada por las siguientes preguntas de investigación: 1. ¿Cuáles son los estudios existentes basados en la intervención y la no intervención y la literatura de o en la región de LAC que involucran programas de lectoescritura, prácticas, políticas y productos enfocados en la mejora de las habilidades de lectoescritura en niños desde el nacimiento hasta el tercer grado? 2. ¿Cuál es la calidad de la evidencia existente de LEI (experimental, cuasiexperimental, cualitativa y teórica) en la región de LAC y cuál es su uso práctico para diversos actores de la región de LAC? 3. ¿Cuáles son las brechas en la evidencia base sobre LEI en la región de LAC en comparación con lo que sabemos acerca de las mejores prácticas a nivel mundial de LEI? 4. ¿Cuál es el impacto de los programas de lectoescritura, las prácticas, las políticas y los productos dirigidos a mejorar las habilidades de lectura en los niños desde el nacimiento hasta el tercer grado en los resultados de la lectura en la región de LAC? 5. ¿Qué estrategias han tenido éxito y cuál es la evidencia de este éxito y qué estrategias fracasaron y por qué? 6. ¿Cuáles son los casos de utilización eficaz de la evidencia/conocimiento para modelar y/o mejorar las políticas y prácticas de LEI en la región de LAC?

SINOPSIS DEL MARCO TEÓRICO:

A nivel mundial, existen evidencias considerables sobre lo que predice el éxito del aprendizaje de la lectoescritura, cuáles han sido los tipos de intervenciones más eficaces y las mejores prácticas para fomentar la lectura fluida en diferentes contextos. Por ejemplo, una de esas evidencias encontradas ha sido la importancia de considerar la lectoescritura como una competencia compleja y multidimensional compuesta de un conjunto de habilidades particulares que deben ser enseñadas y evaluadas en los primeros grados (Adams, 1990; Snow, Burns y Griffin, 1998). Otro ejemplo importante que aportan estas evidencias es lo referente a la relación significativa existente entre el tiempo que se asigna a las tareas de lectoescritura y el acceso a materiales impresos y el éxito en el aprendizaje temprano de la lectura (Cipielewski y Stanovich, 1992; Cunningham y Stanovich, 1991). La cultura de la lectura en el hogar y la comunidad también ha demostrado tener un impacto positivo en los resultados en alfabetización inicial (Sénéchal y LeFevre, 2002; Foy y Mann, 2003). Otro ejemplo de evidencia aportada por la investigación en el campo es la necesidad de que los niños aprendan a leer en un idioma que ya conocen y que las habilidades del idioma primario se transfieren y apoyan de manera importante el aprendizaje de la lectura de un segundo idioma (Cummins, 1979; August y Shanahan, 2006; Koda y Reddy, 2008; Nakamura y De Hoop, 2014). Sin embargo, todavía hay brechas críticas y no se ha sistematizado suficiente y, por tanto, no conocemos a profundidad la evidencia local, del contexto latinoamericano y caribeño, acerca de los factores que facilitan u obstaculizan el aprendizaje de la lectoescritura en los primeros grados. Un objetivo clave del programa de capacidades LAC Reads es facilitar a los actores clave en el campo la comprensión y aplicación de enfoques basados en la evidencia y en el contexto apropiado para mejorar la lectoescritura en los primeros grados. A fin de lograr esto, se llevó a cabo una revisión sistemática de la evidencia sobre la lectoescritura en los primeros grados de o en la región de LAC. Al mismo tiempo, recopilamos recursos usados en este ámbito en la región. Con el término «evidencia» nos referimos a una investigación o cuerpo de hechos empíricamente derivados que pueden utilizarse para tomar decisiones sobre las

intervenciones en educación (es decir, políticas, prácticas o programas). Con el término «recursos» nos referimos a los documentos y materiales que han sido utilizados directa o indirectamente por los profesores en el aula (por ejemplo, material de formación docente, libros de texto, láminas, material sonoro, pruebas, vídeos, estándares de contenido, entre otros) o que se han desarrollado a nivel institucional con el propósito de apoyar o informar a la educación (por ejemplo, documentos normativos, reportes de investigación, informes de proyectos, resúmenes de mejores prácticas, entre otros). Con «lectoescritura en los primeros grados» nos referimos a las habilidades de alfabetización infantil (prelectura, comprensión de lectura y escritura) desarrolladas por los niños y niñas desde el nacimiento hasta el tercer grado. Hay diferentes tipos de revisiones que se pueden llevar a cabo para reunir y organizar la evidencia sobre un tema específico. En muchos aspectos, las revisiones sistemáticas son consideradas el estándar de oro, ya que están destinadas a ser un resumen de evidencias completo, imparcial y confiable alrededor de un asunto de investigación particular (Waddington *et al.*, 2012).

MÉTODO:

Para hacer la revisión sistemática, buscamos los artículos de manera amplia en las siguientes fuentes: 1. búsquedas en Internet, bases de datos, bases de datos o sitios web sobre desarrollo, bases de datos y sitios web de la región de América Latina y el Caribe, y en bases de datos y sitios web que se centran en investigaciones científicas sobre la lectura y en materia de psicología de la educación; 2. revisión bibliográfica de artículos e informes robustos para tener más fuentes de referencia; 3. búsqueda de artículos inéditos; y 4. encuestas con expertos en el tema. Los artículos encontrados fueron seleccionados atendiendo a cinco criterios: ¿se publicó después de 1990?, ¿el estudio se realizó en la región de América Latina y el Caribe?, ¿se centra en niños o niñas desde el nacimiento hasta el 3.^{er} grado?, ¿se centra en la lectura o la lectoescritura?, ¿es un trabajo de investigación? ¡Nuestra búsqueda inicial encontró más de 10.000 artículos! Utilizamos múltiples procesos, tanto basados en computadoras como manuales, para restringir estos artículos a los más relevantes. Después de aplicar los criterios de inclusión a los resúmenes de los artículos, nos quedamos con 162 artículos cuyos textos completos hemos revisado usando protocolos de calidad. De estos, nos quedamos con 108 al final y aplicamos los criterios de revisión de calidad a cada uno de estos artículos.

RESULTADOS:

La gran mayoría de los estudios incluidos en nuestra revisión de la evidencia fueron artículos publicados en revistas y provienen de América del Norte o del Sur. Significativamente, menos artículos fueron de Centroamérica y el Caribe. La mayoría de los artículos fueron publicados en inglés y español. No encontramos artículos en ninguna lengua local, lo que puede deberse, en gran parte, al sesgo de publicación y a la disponibilidad de revistas en idiomas que no son idiomas nacionales. Por otra parte, el número limitado de artículos en lenguas indígenas puede ser el resultado de los limitados recursos disponibles para la población indígena para llevar a cabo la investigación sobre la lectoescritura inicial. Más del 90 % de los artículos se centraron en los países de ingresos altos a medianos altos. Este énfasis desproporcionado puede explicarse por los limitados recursos disponibles y la endeble capacidad para realizar investigaciones de alta calidad en los países de ingresos bajos y medianos bajos. Solo encontramos tres áreas temáticas con más de dos evaluaciones de impacto que se enfocan en resultados de lectoescritura inicial: (1) capacitación de maestros, (2) intervenciones de nutrición y (3) programas de TIC. Este hallazgo indica que hay solo una pequeña cantidad de evidencia de lo que funciona (o no funciona) para mejorar los resultados de la LEI en la región. Aunque la mayoría de las evaluaciones de impacto incluidas utilizaron un ensayo controlado aleatorio (ECA), solo ocho de los estudios fueron clasificados como de bajo riesgo de sesgo de selección. De los ocho estudios con un bajo riesgo de sesgo de selección, dos se centraron en la nutrición infantil, tres se centraron en las TIC, uno se centró en la participación de los padres y la comunidad, uno en las prácticas docentes para la lectura y dos en la formación del profesorado. Estos datos muestran que hay poca evidencia sobre el impacto de los programas de desarrollo en LEI. Aunque solo se encontró un número limitado de estudios de intervención cuantitativa de alta calidad, encontramos algunos ejemplos de programas de desarrollo que probablemente tendrán efectos positivos en los resultados de LEI en circunstancias y contextos específicos. Específicamente, encontramos evidencia de que los programas de capacitación de maestros pueden afectar positivamente los resultados de LEI en las economías de altos ingresos cuando están bien implementados y complementados con el *coaching* sostenido de los maestros. Además, encontramos evidencia de que los programas de nutrición tienen efectos positivos en los resultados de

LEI en contextos donde el retraso en el crecimiento es alto, como Guatemala. Sin embargo, también encontramos evidencia que indica que la distribución de ordenadores portátiles a niños tuvo efectos adversos en los resultados de LEI, particularmente cuando la distribución de ordenadores portátiles no fue complementada con programas adicionales. Los hallazgos de los estudios cuantitativos de no intervención indican que la conciencia fonética, la fonética, la fluidez y la comprensión están asociadas con la capacidad de lectoescritura, lo que sugiere que los programas de capacitación de maestros deben enfocarse en estos aspectos para aumentar su efectividad. La investigación también indica que la pobreza y el trabajo infantil están correlacionados negativamente con los resultados en LEI. Por último, los estudios cuantitativos de no intervención muestran que la calidad del preescolar está positivamente asociada con los resultados en LEI.

CONCLUSIONES:

Recomendaciones con base en los vacíos que se observan en la evidencia: *realizar investigaciones experimentales o cuasiexperimentales con métodos mixtos sobre los efectos de la educación preescolar y de la primera infancia en los resultados en lectoescritura en los primeros grados; *incluir la recolecta de datos de lectoescritura inicial en los datos administrativos; *documentar y registrar en un lugar central y de acceso público las investigaciones en curso; *concebir investigaciones interdisciplinarias con métodos mixtos en las que se incluya más de un modelo de datos para lectoescritura y muestras más grandes; *financiar investigaciones en las brechas de investigación identificadas. ¿CUÁLES PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN SIGUEN SIN RESPUESTAS?: ¿Existen vínculos entre el desarrollo de las destrezas de preescritura y escritura y los resultados en la lectoescritura inicial? Si es así, ¿qué tipos de destrezas pronostican mejor los resultados en la lectoescritura inicial? ¿Cómo podemos apoyar un desarrollo más eficaz de las destrezas en lectoescritura en niños de orígenes lingüísticos diversos (incluidos el desarrollo de la lectoescritura en el idioma materno y el desarrollo de resultados de lectoescritura bilingües y multilingües)?

¿De qué manera se puede reconocer eficazmente a los alumnos que tienen diversas discapacidades y cuáles son las estrategias de lectoescritura inicial que apoyan el mejoramiento de los resultados de estos alumnos en la lectoescritura? ¿Cuáles son los efectos causales de programas específicos de desarrollo en los resultados de lectoescritura inicial? ¿Cuáles son los efectos de la educación preescolar y de la primera infancia en los resultados de lectoescritura inicial?

BIBLIOGRAFÍA:

Adroque, C. y Orlicki, M. E. (2013). Do In-School Feeding Programs Have an Impact on Academic Performance and Dropouts? The Case of Public Schools in Argentina. *Education Policy Analysis Archives*, 21(50).

Apén Son, J. A. (2016). *Motivación a la lectura para niños de cuatro años, del nivel preprimario, a través de grupos cooperativos* (tesis de grado). Universidad Rafael Landívar, Facultad de Humanidades, Licenciatura en Educación Inicial y Preprimaria, Guatemala, Guatemala.

Arbour, M., Yoshikawa, H., Atwood, S., Durán Mellado, F. R., Godoy Ossa, F., Treviño Villareal, E. y Snow, C. E. (2016). Improving Quality and Child Outcomes in Early Childhood Education by Redefining the Role Afforded to Teachers in Professional Development: A Continuous Quality Improvement Learning Collaborative among Public Preschools in Chile. Washington, DC: Society for Research on Educational Effectiveness.

Arbour, M., Yoshikawa, H., Willett, J., Weiland, C., Snow, C., Mendive, S., Barata, M. C. y Treviño, E. (2016). Experimental Impacts of a Preschool Intervention in Chile on Children's Language Outcomes: Moderation by Student Absenteeism. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 9(suppl. 1), pp. 117-149.

- Bandini, H. H. M. (2003). Um programa para a promoção de consciência fonológica em pré-escolares aplicado em sala de aula (dissertação de mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, Brazil.
- Bandini, H. H. M., Oliveira, C. L. A. C. y Souza, E. C. (2006). Habilidades de leitura de pré-escolares deficientes auditivos: letramento emergente. *Paidéia*, 16(33), pp. 51-58.
- Bando, R. (2010). The Effect of School Based Management on Parent Behavior and the Quality of Education in Mexico (tesis doctoral). University of California, Berkeley, California, Estados Unidos. Recuperado de: http://digitalassets.lib.berkeley.edu/etd/ucb/text/Bando_berkeley_0028E_10483.pdf
- Barbosa, M. R., Medeiros, L. B. O. y Vale, A. P. S. (2016). Relação entre os níveis de escrita, consciência fonológica e conhecimento de letras. *Estudos de Psicologia* (Campinas), 33(4), pp. 667-676.
- Barby, A. A. O. M. y Guimarães, S. R. K. (2016). Desenvolvimento de habilidades metafonológicas e aprendizagem da leitura e da escrita em alunos com síndrome de Down. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 22(3), pp. 381-398.
- Beuermann, D. W., Cristia, J., Cueto, S., Malamud, O. y Cruz-Aguayo, Y. (2015). One Laptop per Child at Home: Short-Term Impacts from a Randomized Experiment in Peru. *American Economic Journal: Applied Economics*, 7(2), pp. 53-80.

TIPO DE INVESTIGACIÓN:

No experimental, cuantitativa y correlacional.

OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN:

La creatividad conforma una capacidad propia del ser humano, la cual se puede desarrollar y estimular (Andreucci y Mayo, 1993). En la actualidad se demandan personas flexibles, adaptables a los cambios que se avecinen como parte del continuo desarrollo que sufre la sociedad, para así ser capaces de afrontar las nuevas situaciones o inconvenientes que se presenten de forma creativa e innovadora. Es por esta razón que es necesario un cambio en el tradicional método de enseñar y de aprender, dando uso y promoviendo prácticas innovadoras que fomenten el desarrollo del proceso creativo. Como afirma Rendón (2009), en esta sociedad que se transforma de forma constante y continua, la creatividad es un instrumento esencial para adaptarse a la misma. La creatividad siempre ha existido como habilidad natural del ser humano. No solo se encuentra en auge el papel y la inclusión de la creatividad en educación, sino que también se torna importante la teoría de las inteligencias múltiples como forma de ofrecer una educación para la diversidad en las aulas (Castillo, Ezquerro, Llamas-Salguero y López-Fernández, 2016). La teoría de las inteligencias múltiples fue formulada en el año 1983 por Gardner, quien defiende la existencia de ocho diferentes inteligencias, en oposición a la tradicional concepción de una sola inteligencia general. Desde esta teoría innovadora, gran cantidad de investigadores se centraron en esta idea para sus estudios y comenzaron a aplicarla en el ámbito educativo, con resultados muy satisfactorios (Del Pozo, 2005). Como plantean Casado, Llamas-Salguero y López-Fernández (2015), el interés y el uso de las inteligencias múltiples y la creatividad en educación está aumentando con el paso del tiempo, sobre todo en el caso de las primeras, teniendo en cuenta en muchos métodos educativos novedosos junto con el trabajo y desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Por todo ello, el objetivo general de este trabajo es conocer si existe relación significativa y positiva entre las inteligencias múltiples y la creatividad en alumnos de la etapa de educación secundaria en la República Dominicana.

Además, este trabajo pretende, con base en los resultados que se obtengan en la muestra, proponer un programa de intervención que ayude a impulsar ambas variables, en el contexto de esta investigación, empleando las TIC.

SINOPSIS DEL MARCO TEÓRICO:

LA CREATIVIDAD: La creatividad comprende toda la conducta psicológica de las personas y su interacción con el mundo que les rodea con el objetivo de crear un producto que conste de las cualidades de novedad, valor y adecuación a un contexto concreto (Bianchi, 1990). Guilford (1950), uno de los principales investigadores en cuanto al tópico, plantea el concepto de creatividad y defiende que esta no es igual al concepto de inteligencia. Las dos consisten en habilidades similares, pero al mismo tiempo diferentes. Este teórico no solo no consideraba la creatividad y la inteligencia como iguales, sino que concebía la creatividad como un tipo diferente de inteligencia entre otros. Velásquez, De Cleves y Calle (2010) agregan que todo sujeto consta de creatividad y que esta incide en el ámbito intelectual, afectivo y motor. Esta puede ser estimulada educativamente a través de la motivación, ya sea intrínseca como extrínsecamente. De esta manera, en el aula, con el trabajo de la creatividad y su relación con las TIC, se dota al alumnado de herramientas para crear innovadoras soluciones a dificultades concretas con las que se puedan encontrar. Por otro lado, cabe destacar a Wallas (1926), que creó una de las primeras clasificaciones del proceso de creatividad, subdividiéndolo en cuatro períodos principales, que serían, en primer lugar, la preparación, después la incubación e iluminación y, por último, la verificación. Dichas fases ocurren de forma consecutiva, una tras otra. En este punto es importante tener en cuenta que la creatividad es una variable multidimensional, al constar de aspectos no solo cognitivos, sino también afectivos, neuropsicológicos, motivacionales y relacionados con la personalidad, los cuales han de tomarse en cuenta en todo momento. LA INTELIGENCIA: La visión tradicional de la inteligencia suponía que la inteligencia era hereditaria, de carácter biológico, en el interior de la mente humana y medible (Gardner, Kornhaber y Krechevsky, 1993). Es en el siglo XX cuando ha surgido finalmente el interés y la

inquietud por definir el concepto de inteligencia y darle un significado concreto al mismo (Jerison, 1989). Uno de los primeros significados que se le dio a este concepto fue el de coeficiente intelectual (CI) o índices únicos de inteligencia, los cuales se obtenían a través de la medida psicológica o psicométrica (Cattell, 1890) o pruebas de evaluación de inteligencia. Al respecto, Gardner (2005a) defiende que los seres humanos no pueden ser definidos por su CI como única inteligencia, que es necesario que se tengan en cuenta los ocho diferentes tipos de inteligencia de que consta cada persona: lingüística, lógico-matemática, viso-espacial, musical, corporal-cinestésica, interpersonal, intrapersonal y naturalista. RELACIÓN ENTRE CREATIVIDAD E INTELIGENCIA: Según Gardner (2010), la creatividad y la inteligencia no son conceptos inconexos. No existe una sola inteligencia, por lo que no es coherente pensar que la creatividad no se divide en diferentes tipos igualmente. Desde el punto de vista de Gardner (2005c), si el proceso educativo se enfoca en el desarrollo mental creativo, la educación centrada en el desarrollo de la mente creativa se mantendrá con una visión abierta, ofrecerá diversas representaciones y promoverá la motivación e interés por investigar. Con el paso del tiempo, el rol de la creatividad se rescatará y valorará, trabajándose desde el proceso educativo, y gracias a la innovación y a los avances tecnológicos de la actualidad, se generarán soluciones innovadoras a dificultades que ya existían anteriormente (Díaz, Llamas-Salguero y López-Fernández, 2016). Con base en lo anterior, es esperable que haya una relación estadísticamente significativa y positiva entre ambas variables.

MÉTODO:

Este trabajo de investigación se desarrolla bajo una metodología de no experimentación, *ex post facto*, descriptiva y correlacional. Las variables que se estudiaron en este trabajo de investigación fueron dos, creatividad e inteligencias múltiples. Estas se evaluaron de la siguiente forma: En primer lugar, se analizó el grado de creatividad presente en los sujetos de la muestra a través del *Torrance Tests of Creative Thinking* (TTCT), que se traduce como test de pensamiento creativo de Torrance (Torrance, 1974). Este test está conformado por dos diferentes partes, una figurativa y otra verbal, las cuales constan de dos subapartados cada una, denominados A y B. Por otro lado, la prueba aplicada para valorar las inteligencias múltiples analiza la presencia o ausencia de ciertas características o conductas en el/la niño/a, que es lo que indica la

presencia, en mayor o menor medida, de cada tipo de inteligencia en los distintos alumnos. Esta prueba está orientada a alumnos en educación secundaria y es una adaptación del cuestionario original, que se denomina «Cuestionario del Profesorado para Diagnosticar Inteligencias Múltiples en Primaria» (McKenzie, 1999). Una vez aplicadas las pruebas, se recogieron todos los resultados obtenidos y se digitaron en diferentes tablas de análisis estadístico a través de la aplicación Microsoft Excel. Una vez organizada toda la información en dicho programa, se pasaron a otros dedicados a los análisis estadísticos de forma más detallada, denominados SPSS Statistics 22, de IBM, y EZAnalyze. Este trabajo de investigación se desarrolló con 108 alumnos, de los cuales 37 fueron niños (conformando el 34% de la muestra), mientras que las niñas fueron 71 (constituyendo el 66% restante). Los sujetos que forman la muestra tenían entre 11 y 13 años de edad y cursaban 1.º y 2.º de educación secundaria en un centro de la República Dominicana.

RESULTADOS:

En primera instancia, se muestran a continuación, en forma de tabla, tanto la media como la desviación típica y el rango mínimo y máximo de calificaciones obtenidas en la prueba de las inteligencias múltiples para educación secundaria, la cual se analiza y describe a continuación. Tabla 1. Resultados descriptivos de las inteligencias múltiples (Tipos de inteligencia M DT MIN. MAX.): naturalista 67.22 15.09 35 100 musical 69.12 15.84 10 100 lógico-matemática 63.75 19.30 15 100 interpersonal 74.03 13.05 40 100 corporal-cinestésica 72.45 17.01 25 100 lingüística 65.41 16.19 25 100 intrapersonal 75.37 16.93 10 100 viso-espacial 72.45 17.07 0 100. Más aún, se observa la diferenciación entre los promedios de cada tipo de inteligencia propuesta en la tabla anterior a partir de la muestra de educación secundaria, con los siguientes promedios en cada tipo de inteligencia: lingüística, 65,42; lógico-matemática, 63,75; viso-espacial, 72,45; musical, 69,12; corporal-cinestésica, 72,45; interpersonal, 74,03; intrapersonal, 75,37; y naturalista, 67,22. Se puede deducir de lo anterior que la inteligencia intrapersonal es la más desarrollada entre los alumnos que participaron en la muestra, con una nota media de 75.37 sobre 100. Después de la misma, las más puntuadas son la inteligencia interpersonal, con un puntaje de 74.03, y las inteligencias corporal-cinestésica y viso-espacial, con la misma valoración de 72.45. Por otro lado, la inteligencia con el nivel de puntuación más bajo es la lógico-matemática, con 63.75 puntos, y las que le siguen

son la inteligencia lingüística, con 65.71, y la naturalista, con un puntaje de 67.22. Estas tres inteligencias constituyen las tres menos desarrolladas en la muestra investigada. A continuación, se detallan en una tabla los resultados obtenidos en el test de pensamiento creativo de Torrance (Tabla 2). Se describen la media, la desviación típica y el rango (del mínimo al máximo puntaje) de los diferentes componentes de la creatividad: originalidad, elaboración, fluidez y flexibilidad, junto con la puntuación directa total, que constituye la creatividad en su conjunto. Tabla 2. Resultados descriptivos de la creatividad, TEST DE CREATIVIDAD DE TORRANCE TTCT (Componente Media (DT) Rango): ORIGINALIDAD 80,13 (34,05) 2- 186 ELABORACIÓN 38,73 (17,23) 2- 87 FLUIDEZ 20,54 (8,09) 3- 40 FLEXIBILIDAD 15,72 (5,37) 3- 28 TOTAL 155,26 (56,45) 10- 317. Dado que el objetivo principal de este trabajo de investigación es analizar la relación existente o no entre las inteligencias múltiples y la creatividad, se empleó el coeficiente de correlación de Pearson (Tabla 3). Tabla 3. Correlación entre las inteligencias múltiples y la creatividad (Tipos de inteligencias ORIG. FLUI. ELAB. FLEXI. TOTAL): naturalista .17 .14 .17 .22* .21* lingüística .18 .17 .22* .25** .19* lógico-matemática .17 .09 .18 .14 .67** viso-espacial .32** .30** .33*** .27** .37*** corporal-cinestésica .25** .32** .27** .29** .30** musical .20* .18 .32** .22* .26** interpersonal .20* .23* .16 .25** .23* intrapersonal .04 .05 .14 .17 .09 * p.

CONCLUSIONES:

La finalidad de este proyecto de investigación era definir la vinculación presente entre los procesos de pensamiento creativo y las diferentes inteligencias múltiples propuestas según la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1989). Más aún, se ha diseñado un programa de intervención, basado en el trabajo de actividades creativas y en el uso de las TIC, para promover la potenciación de las inteligencias múltiples. Tras la evaluación y el análisis correlacional aplicado, los resultados revelan la relación estadísticamente significativa presente entre la creatividad y todas las inteligencias múltiples, viso-espacial, corporal-cinestésica, musical, interpersonal, naturalista, lingüística y lógico-matemática, de mayor a menor correlación, a excepción de la intrapersonal, que no muestra resultados destacados. Esta conclusión es afín a la contribución de Trigo y colaboradores (1999),

que defienden el papel esencial de la acción motriz en la humanización de la sociedad, en relación con la creatividad, la inteligencia y el propio cuerpo, que conforman al ser humano de forma íntegra. Por otro lado, Gardner y Hatch (1989) simpatizan con los resultados obtenidos en este trabajo, dado que defienden que la música precisa de más de una inteligencia aparte de sí misma. Más aún, relativo a la vinculación entre la creatividad y la inteligencia interpersonal, según Ferreiro (2006), aprender de forma cooperativa es esencial para fomentar la capacidad creativa de los alumnos (Díaz-Martínez, Llamas-Salguero y López-Fernández, 2016). Por todo ello, los frutos de este estudio llevado a cabo generan aportaciones innovadoras y al mismo tiempo evidencian y apoyan teorías ya expuestas que pasan a formar parte del debate existente en el ámbito. Sin embargo, existen variadas, e igualmente válidas, interpretaciones acerca de la vinculación entre la creatividad y las inteligencias múltiples, por lo que no se puede crear una sola teoría en cuanto al tema. Como afirman Castillo, Ezquerro, Llamas-Salguero y López (2016), inteligencia y creatividad son dos constructos diferentes, pero existe una fuerte relación entre ambos. Este punto encuentra apoyo en la teoría de Renzulli (1977), quien plantea la que denomina como la teoría de los tres anillos, los cuales hacen referencia a la creatividad, la inteligencia y la persistencia en la tarea, de modo que creatividad e inteligencia son entes diferentes que se sobreponen en ciertas ocasiones. Siguiendo esta línea de pensamiento, estos resultados se apoyan de igual forma en la concepción de que para el desarrollo de la inteligencia y la creatividad se deben tener en cuenta otros aspectos adyacentes, como las características propias y personales del sujeto y la estimulación externa, aspecto que denota la importancia del papel de la docencia y las metodologías innovadoras y motivacionales en el desarrollo de las capacidades del alumnado (Gardner, 1993). Igualmente, todos los datos recabados gracias a la prueba de las inteligencias múltiples y la de la creatividad serán de gran utilidad para la institución educativa porque el cuerpo docente puede hacer uso de los mismos. De esta manera, se puede brindar una educación de mayor calidad y más individualizada, partiendo del conocimiento de las debilidades y fortalezas presentes en los alumnos envueltos en la muestra y potenciando con ello su capacidad al máximo.

BIBLIOGRAFÍA:

- Armstrong, T. (1994, 1999). *Las inteligencias múltiples en el aula*. Buenos Aires: Manantial.
- Bianchi A. E. (1990). *Del aprendizaje a la creatividad*. Buenos Aires: Braga.
- Cassia, T., Primi, R., De Jesús, W. y Almeida, L. (2016). Multidimensional Assessment of Giftedness: Criterion Validity of Battery of Intelligence and Creativity Measures in Predicting Arts and Academic Talents. *Anales de Psicología*, 32(3), pp. 628-637.
- Castillo, M., Ezquerro, A., Llamas-Salguero, F. y López-Fernández, V. (2016). Estudio neuropsicológico basado en la creatividad, las inteligencias múltiples y la función ejecutiva en el ámbito educativo. *ReiDoCrea: Revista Electrónica de Investigación y Docencia Creativa*, 5, pp. 9-15.
- Cebrián-Tarrasón, D. (2011). La creatividad 2.0: una posible realidad en torno a la web 2.0. *Revista Creatividad y Sociedad*, 16, pp. 1-27.
- Díaz-Martínez, C., Llamas-Salguero, F. y López-Fernández, V. (2016). Relación entre creatividad, inteligencias múltiples y rendimiento académico en alumnos de enseñanza media técnico profesional del área gráfica. Programa de intervención neuropsicológico utilizando las TIC. *Revista Academia y Virtualidad*, 9(2), pp. 41-58.
- Gardner, H. (1993). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples (Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences)*. Nueva York: Basic Books.
- Gardner, H. (2010). *Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad humana*. Barcelona: Paidós.
- Jiménez González, J. E., Artiles, C., Rodríguez Rodríguez, C. y García Miranda, E. (2007). *Adaptación y baremación del test de pensamiento creativo de Torrance: expresión figurada. Educación Primaria y Secundaria*. Canarias, España: Programas de Innovación Educativa, Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias y Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Rendón, M. A. (2009). Creatividad y emoción: elementos para el trabajo en el aula. *Revista RecreArte*, pp. 9-11.

Roberto Feltrero, Ana Julia Suriel, Ana T. Valerio y Lidia Losada

TIPO DE INVESTIGACIÓN:

Cualitativa y cuantitativa.

OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN:

Este estudio tiene como propósito el análisis del diseño e implementación de un programa de formación en innovación e investigación educativas dirigido a docentes de educación superior. -Objetivos: 1.-Identificar las necesidades de formación en innovación e investigación educativa de los docentes en ejercicio de una institución de educación superior. 2.-Justificar la estrategia formativa diseñada a partir de los resultados del análisis de necesidades realizado. 3.-Identificar las dificultades del profesorado con las propuestas de formación continua cuando se incorpora el modelo de competencias a sus prácticas de diseño y desarrollo curricular. 4.-Identificar el tipo de uso que los profesores universitarios en licenciaturas de Educación hacen de la literatura científica en educación. 5.-Analizar la percepción de los profesores sobre la necesidad de aplicar la investigación a la valoración de sus innovaciones docentes. El estudio pretende responder a los siguientes interrogantes: -¿En qué medida los profesores se encuentran satisfechos con la organización general de todas sus tareas de formación continua para adecuarse al nuevo sistema de enseñanza por competencias? - ¿Los profesores aprovechan y aplican lo aprendido en las actividades de formación a su práctica diaria? -¿En qué medida los profesores perciben la investigación educativa como parte de sus actividades y necesidades para el desarrollo curricular?

SINOPSIS DEL MARCO TEÓRICO:

La innovación es una actividad esencial para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y constituye una base para el diseño y desarrollo curricular (Medina Rivilla, Domínguez Garrido y Sánchez Romero, 2011). Estos procesos de mejora requieren del profesorado una actitud y una práctica generadora de nuevo conocimiento didáctico y profesional que requieren, a su vez, de una capacitación para que las actividades de investigación fundamenten y apoyen la actitud

innovadora del profesorado (López y Hernández, 2018; Ibarra Rius y Monfort Pañego, 2015). Para cumplir con estos objetivos, son necesarias actuaciones formativas que vinculen la innovación y la investigación educativas. Cualquier acción formativa requiere de un análisis diagnóstico de las necesidades del profesorado y la institución correspondientes para adaptar las estrategias formativas. De esa manera, se pueden de diseñar estrategias de formación docente con la flexibilidad que exigen los docentes de educación superior. Una flexibilidad que, además de tener en cuenta el contexto en el que se desarrolla la práctica docente, vincule la teoría y la práctica profesional del docente en espacios de investigación, colaboración e intercambio de aprendizajes y experiencias (González Maura, Valdivia Díaz y López Rodríguez, 2017; González Tirados y González Maura, 2007). Por otro lado, las acciones de formación también requieren una revisión acorde con los nuevos sistemas educativos por competencias para que reflejen, en los mismos procesos de formación, las necesidades de aprendizaje y mejora continua del docente y de sus estrategias (Monge López, Torrego y Montalvo Saborido, 2018). En este sentido, las acciones formativas no pueden ser meramente teóricas, suponiendo aún mayor carga para el docente, sino que deben aportar resultados prácticos y aplicables directamente al quehacer innovador e investigador del docente. Por ello, se propone que las estrategias de formación deben ser también de acompañamiento personalizado para apoyar a cada docente en la elaboración de sus resultados prácticos (Cifuentes Gil, 2012; Rodríguez Garrido, 2007). Todos estos objetivos de las estrategias de formación pueden ser contextualizados y adaptados en procesos de consulta y revisión de los propios programas de formación con la metodología que se propone en el presente estudio.

MÉTODO:

Estudio exploratorio y descriptivo de metodología mixta. En el estudio cuantitativo participaron 25 docentes de las titulaciones de Educación de una IES (institución de educación superior) dominicana. En el estudio cualitativo participaron cuatro docentes y dos miembros del equipo directivo (Dirección y Vicerrectoría académicas). Se llevaron a cabo tres

reuniones para la consulta a los docentes y posterior socialización de los resultados de la identificación de las necesidades de formación en innovación e investigación educativas. Se planteó una serie de interrogantes para la discusión y exposición de ideas relativas a docencia y a investigación. En concreto, los participantes de los grupos trabajaron en torno a los siguientes interrogantes: -conocimiento sobre las herramientas y recursos de las TIC, nivel de competencia y actitudes; -métodos de enseñanza-aprendizaje utilizados y coherencia con el enfoque de desarrollo competencial; -práctica investigadora habitual y creencias sobre la utilidad de la investigación educativa para la innovación; -experiencias de formación y preferencias de modalidad presencial o semipresencial; y -manejo de las plataformas virtuales de enseñanza-aprendizaje y utilidad percibida. Los grupos de discusión se desarrollaron en un ambiente no directivo, donde los participantes pudieron exponer sus ideas a partir de los interrogantes planteados. El cuestionario de seguimiento en línea fue elaborado *ad hoc* y validado por tres jueces expertos que confirmaron la pertinencia de las preguntas y su idoneidad en la formulación; contiene 16 preguntas y una escala tipo Likert de cinco valores. El proceso sistemático de evaluación incluye tres fases de seguimiento. En la primera, los participantes respondieron al cuestionario a través de la plataforma Moodle (computadora o celular), lo que facilitó el registro de las respuestas y permitió reducir los errores en la anotación. A partir de la información recogida mediante el cuestionario de seguimiento, se calcularon descriptivos de tendencia central y dispersión.

RESULTADOS:

Los resultados obtenidos a partir de los grupos de discusión permitieron identificar las necesidades de formación en innovación e investigación educativa, así como seleccionar la estrategia metodológica adecuada a los fines señalados y las estrategias de evaluación. Los resultados evidenciaron que los docentes requieren de un sistema de acompañamiento personalizado para poder superar las barreras, tecnológicas y pedagógicas, que impiden los procesos de innovación y adaptación de su diseño curricular para el modelo de diseño y desarrollo curricular por competencias. Asimismo, se identificó la necesidad de fomentar la investigación

educativa a los fines de la innovación docente. El programa diseñado resultante tiene la particularidad de conjugar las siguientes características: enfoque de desarrollo competencial, modalidad *blended-learning* y estrategia de acompañamiento presencial denominada «asesoramiento colaborativo y personalizado». El programa sigue una estructura modular que determina: competencias generales y específicas, objetivos, estrategias, actividades y resultados de aprendizaje. La evaluación formativa y continua se configura como un espacio de auto-, co- y heteroevaluación, enfatizando la autonomía de cada participante y la evaluación compartida y responsable. A continuación se presentan los resultados del estudio de la primera fase de seguimiento. Los participantes manifestaron una respuesta muy positiva hacia el desarrollo de competencias relativas a la innovación educativa en lo relativo a la aproximación al concepto, a los objetivos de la innovación y a la planificación y puesta en práctica de actividades innovadoras, incorporando al menos una estrategias de innovación educativa a su práctica docente. Por otra parte, los resultados evidenciaron una respuesta positiva moderada en cuanto al uso de recursos innovadores y herramientas para la evaluación en innovación. Los resultados en cuanto a la investigación educativa evidenciaron una respuesta muy positiva en cuanto a las actitudes y, en menor grado, en lo relativo a las competencias para la investigación, tales como identificar problemas educativos, elaboración y selección de instrumentos, tratar e interpretar información relevante, así como la búsqueda e interpretación de la literatura educativa científica y el procedimiento riguroso para citar autores y elaborar referencias bibliográficas. En cuanto a la percepción general, los participantes han manifestado que esta acción formativa ha facilitado, por un lado, la incorporación del modelo de aprendizaje por competencias a su práctica educativa y, por otro, el desarrollo de las competencias de innovación e investigación educativa, gracias a la estrategia metodológica de asesoramiento colaborativo y personalizado. Otros resultados evidenciaron interés por el aprendizaje de la herramienta Moodle a fines de incorporar su uso a su práctica docente, la consecución de expectativas previas y la satisfacción con la organización general de las tareas. Finalmente, los participantes manifestaron

dificultades y obstáculos encontrados, así como los elementos del programa formativo en que el grado de satisfacción es mayor y menor.

CONCLUSIONES:

De la interpretación de los resultados obtenidos se destaca la potencia de transferibilidad del programa para los propósitos de innovación en la educación superior que demanda la sociedad dominicana y, específicamente, la normativa vigente sobre educación en este país. Los resultados también nos han permitido identificar cuestiones de tipo estratégico. Así, las iniciativas de formación docente en la educación superior han de ser diseñadas, evaluadas y adaptadas al contexto y las posibilidades de los participantes. El proceso de evaluación y contextualización del programa de formación en innovación e investigación docente que se ha presentado ha resultado en un consenso entre expertos y participantes sobre tres aspectos generales del programa de formación: 1) El desarrollo de competencias innovadoras de los docentes universitarios precisa una metodología participativa de enseñanza que apoye el protagonismo del estudiante en la búsqueda de soluciones eficientes y prácticas a las necesidades de su contexto profesional. 2) La evaluación de estos aprendizajes debe ser siempre formativa, en función de los logros, resultados y productos concretos de las innovaciones que se apliquen en el contexto real de desarrollo curricular. 3) El fomento de las actividades de investigación relacionadas con la práctica docente es una necesidad ineludible en la institución estudiada y debe hacerse tomando en cuenta las necesidades específicas en investigación educativa de los profesores de la misma. Esto incluye un modelo formativo de iniciación y acompañamiento en investigación y la construcción y fomento de espacios de investigación colaborativa que aseguren la sostenibilidad del modelo de aprendizaje instaurado. En definitiva, el programa se está desarrollando conforme a sus objetivos y cumple expectativas docentes e institucionales, si bien se van a tomar en consideración las propuestas de los docentes para procurar su mejora continua durante el proceso y para la obtención de unos resultados óptimos al finalizar esta acción formativa.

BIBLIOGRAFÍA:

- Cifuentes Gil, R. M. (2012). Acompañamiento a la formación docente investigativa en pedagogía universitaria, en una universidad privada del Caribe. *Revista de la Universidad de La Salle*, 57, pp. 189-218.
- Domínguez Garrido, M. C., Medina Rivilla, A. y Sánchez Romero, C. (2011). La innovación en el aula: referente para el diseño y desarrollo curricular. *Perspectiva Educativa*, 50(1), pp. 61-86. Recuperado de: <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.50-Iss.1-Art.15>
- González Maura, V. L., Valdivia Díaz, J. E. V. y López Rodríguez, A. (2017). Diplomado en docencia e investigación universitaria. Una experiencia formativa para el desarrollo de competencias profesionales docentes en la Universidad de Atacama. *Revista Iberoamericana de Educación*, 74, pp. 121-146.
- González Tirados, R. M. y González Maura, V. (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(6), pp. 1-14.
- Ibarra Rius, N. y Monfort Pañego, M. (2015). *Investigación e innovación en educación superior*. Valencia, España: Universitat de València. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=674691>
- Monge López, C. y Gómez Hernández, P. (Eds.) (2018). *Innovando la docencia desde la formación del profesorado*. Madrid, España: Editorial Síntesis. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=707267>
- Monge López, C., Torrego, J. C. y Montalvo Saborido, D. (2018). Asesoramiento colaborativo y rasgos del profesorado: una propuesta metodológica. En C. Monge López y P. Gómez Hernández (eds.): *Innovando la docencia desde la formación del profesorado* (págs. 319-338). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6309754>
- Rodríguez Garrido, E. A. (2007). *Acción de acompañamiento académico: modelo de intervención docente que posibilita evolución conceptual metodológica y actitudinal* (tesis doctoral). Universidad de Burgos. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=18765> y <http://purl.org/dc/dcmitype/Text>

SESIÓN TEMÁTICA 3. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS

Coordinadora: Rita L. Cruz

Relatoría: Patricia Matos Lluberés

Las conferencias que fueron presentadas en esta sesión temática fueron las siguientes:

**BRECHAS EN LOS LOGROS DE APRENDIZAJES;
UNA IDENTIFICACIÓN DE VARIABLES QUE
PODRÍAN ESCLARECER LAS DIFERENCIAS EN LAS
CALIFICACIONES DE LAS PRUEBAS NACIONALES**

Claudia Curiel y Daniel Morales

**EL PAPEL DE LA EVIDENCIA EN LA ADOPCIÓN DE
POLÍTICAS: ESCALAMIENTO DE AVE-RD**

Daniel Morales

**JORNADA ESCOLAR EXTENDIDA: EFECTOS SOBRE
LA OFERTA LABORAL FEMENINA DOMINICANA**

Jomayra Patricia Mones

**PREVALENCIA DE MALNUTRICIÓN EN ESCOLARES
DE LA REPÚBLICA DOMINICANA DE 2014 A 2017:
UN ANÁLISIS EPIDEMIOLÓGICO DEL SISTEMA
INTEGRAL PARA LA VIGILANCIA ALIMENTARIA Y
NUTRICIONAL DEL ESCOLAR (SISVANE)**

Mariella Ortega Rabassa

**LA IMPORTANCIA DE LAS ALIANZAS
INTERSECTORIALES PARA LLEVAR LA EVIDENCIA
A LA POLÍTICA PÚBLICA**

Paula Pedro

TIPO DE INVESTIGACIÓN:

Cuantitativa- correlacional.

OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN:

La Ley General de Educación 66-97, que rige el sistema educativo dominicano, establece como propósito de la educación el fomento de la igualdad de oportunidades de aprendizaje y la equidad en la prestación de servicios educacionales. En los últimos años, la educación dominicana ha alcanzado importantes logros en materia de asignación presupuestaria, ampliación de la oferta, evaluación de aprendizajes, entre otros. La asignación del 4 % del PIB, la instauración y ampliación sistemática de la jornada escolar (Jornada Escolar Extendida), el Pacto Nacional por la Reforma de la Educación, la política de construcción de aulas, la atención a la primera infancia y la dignificación de la carrera docente son solo algunos de los aspectos que evidencian los avances alcanzados. Sin embargo, persisten importantes desigualdades observadas a través de las diferencias en las calificaciones de los estudiantes de las distintas modalidades y servicios, así como entre los de sectores público y privado, zonas urbanas y rurales y entre aquellos que tienen acceso a la jornada extendida y los que no. En este trabajo se realiza una estimación de las brechas o diferencias en el logro del aprendizaje en los estudiantes de secundaria, utilizando como insumo las calificaciones promedio obtenidas por estos en las Pruebas Nacionales y tomando en consideración sus características demográficas y los aspectos de los centros educativos que podrían esclarecer las diferencias en el desempeño. Preguntas: ¿cuánto más o menos aprenden los estudiantes según ciertas características individuales y de sus escuelas?; ¿cuánto más obtienen en promedio en las Pruebas Nacionales los estudiantes del sector privado en comparación con los del sector público?; y ¿cuál es la magnitud de la diferencia en las calificaciones que obtienen los estudiantes de tanda extendida en comparación con otros estudiantes?

SINOPSIS DEL MARCO TEÓRICO:

Los factores que inciden en los aprendizajes son múltiples y complejos. Son propios de las escuelas, de los estudiantes o bien de los sistemas educativos, y pueden afectar de manera distinta a los estudiantes dependiendo de sus características: género, raza, nivel socioeconómico, entre otras. Además, pueden interactuar entre sí produciendo resultados inesperados (Banco Mundial, 2008). En materia de factores observables que inciden en el desempeño estudiantil, Hanushek (2005) estimó el efecto de las escuelas y de los profesores en los logros académicos. Utilizó datos de panel de estudiantes de Texas, 3 cohortes seleccionadas aleatoriamente en los grados de tercero a séptimo a mediados de los años 90, con el propósito de identificar y analizar distintas fuentes de diferencias en los aprendizajes. Encontró que las características observables de los docentes, como son la formación académica y los años de experiencia, explican en menor medida las diferencias en los logros de los estudiantes. Otro hallazgo relevante es la cuantificación de las diferencias según el nivel socioeconómico. Los estudiantes más pobres obtuvieron calificaciones 0.6 desviaciones estándar menores que los que no lo son. La asistencia de los estudiantes a clases incide considerablemente en su desempeño. Gottfried (2010) utiliza una metodología cuasiexperimental para medir el efecto de la asistencia en las calificaciones promedio de los estudiantes y en las calificaciones obtenidas en pruebas estandarizadas. Toma microdatos de 86,000 estudiantes de inicial y primaria del distrito educativo de Philadelphia en un período de 6 años; asimismo, toma datos del censo poblacional para obtener observaciones de características del entorno, como son el ingreso de los hogares, niveles de pobreza, ocupación, entre otras. El estudio encontró que los estudiantes que asisten más días a la escuela obtienen un mayor promedio. Es importante mencionar, entre los factores observables que inciden en el desempeño, la asignación de recursos económicos. A pesar de que por sí misma no garantiza mejores aprendizajes, una combinación efectiva de recursos y características favorables de los centros educativos y los estudiantes

puede generar mejoras considerables en los aprendizajes. En materia de factores no observables que inciden en el desempeño estudiantil, existen elementos que podrían explicar las diferencias en los niveles de desempeño que no pueden ser medidos fácilmente. Carbonaro (2005) toma en consideración el tiempo y la energía que los estudiantes destinan a cumplir con los requerimientos académicos, de manera que entre estudiantes pueden existir diferencias en el nivel de esfuerzo que necesitan para cumplir con algunas metas. Además del esfuerzo, existen otros factores no cognitivos que ejercen influencia en el desempeño académico. Farrington *et al.* (2012) realizan una amplia revisión de la literatura para encontrar evidencias al respecto e identifican 5 tipos o categorías de factores no cognitivos: comportamiento, perseverancia, mentalidad, estrategias de aprendizaje y habilidades sociales. Estas agrupan características como resiliencia, persistencia, cooperación, búsqueda de ayuda, determinación, diligencia, organización, motivación, autocontrol, hábitos, estrategias de estudio, entre otras. Otros factores que se relacionan con los aprendizajes y que a su vez generan brechas son los factores sociales. Numerosos estudios resaltan la fuerte incidencia de estas variables en el desempeño de los estudiantes. Las desigualdades sociales se reflejan en las desigualdades en los aprendizajes.

MÉTODO:

Tomando la base de datos de los estudiantes que presentaron las Pruebas Nacionales en el período 2010-2018, se realizaron estimaciones utilizando el método de mínimos cuadrados ordinarios para estimar la siguiente relación: $Y_{ij} = \beta_0 + \beta_1 X_{ij} + \epsilon_{ij}$: calificación promedio de las 4 Pruebas Nacionales del estudiante i , para el año escolar j . X_{ij} : vector de variables de características del centro escolar y del propio estudiante. Las características de los centros educativos consideradas en el análisis son: Regional-Distrito, tanda, sector público o privado, zona, servicio de la modalidad académica de secundaria. De los estudiantes, se considera el sexo y las calificaciones en las Pruebas Nacionales de 8.º de básica y de 4.º de bachillerato. Aprovechando que con las Pruebas Nacionales es posible ubicar al estudiante en dos momentos del tiempo (8.º y 4.º de bachillerato), se construyó un panel de datos que permite buscar al estudiante 4 años hacia atrás o más, hasta cuando debió tomar la prueba de finalización de la enseñanza básica.

RESULTADOS:

Año 2017: Al tomar en cuenta características demográficas, y al diferenciar por tipo de educación (si pública o privada), los estudiantes de escuelas privadas obtienen 1.488 ptos. (4.99 %) más que los de escuelas públicas. Pero, al diferenciar por tandas, comparando a los estudiantes del sector privado con los estudiantes en tanda regular, los primeros solo obtienen 1.09 ptos. (3.63 %) más que los de tanda extendida, y 2.09 ptos. (7 %) más que los de Prepara (nivel secundario para jóvenes y adultos). Año 2018: Al tomar en cuenta características demográficas, y al diferenciar por tipo de educación (si pública o privada), los estudiantes de escuelas privadas obtienen 1.298 ptos. (4.32 %) más que los de escuelas públicas. Al diferenciar por tandas, comparando a los estudiantes del sector privado con los estudiantes en tanda extendida, los primeros solo obtienen 0.739 ptos. (2.5 %) más que los de tanda extendida, y 1.86 ptos. (6.2 %) más que los de Prepara. Desde el año 2016 al 2018 se observa que las estudiantes obtienen una menor calificación promedio que los estudiantes, y dicha diferencia aumenta conforme pasan los años y es estadísticamente significativa. En las regresiones que incluyen la calificación de 8.º, se puede ver que el coeficiente asociado a dicha variable es significativo; sin embargo, como el panel de datos es un proyecto en curso, aún las observaciones no están completas y representan un resultado preliminar.

CONCLUSIONES:

Con este esfuerzo se motiva la discusión sobre las causas de las diferencias en los aprendizajes entre los estudiantes dominicanos. A futuro, para estudiar con mayor profundidad las brechas, deberían tomarse en consideración otras características de los estudiantes, como si tienen alguna discapacidad física o mental o su nivel de pobreza. De igual manera, sería pertinente considerar qué ocurre con el clima escolar y tomar en cuenta el tiempo que tienen los estudiantes en la Jornada Escolar Extendida. También quedan por explorar las brechas que pueden ser cerradas mediante acciones vinculadas a aspectos curriculares, la formación docente y aspectos financieros. Otra oportunidad de investigación valiosa para profundizar en las brechas sería hacer uso de las evaluaciones diagnósticas y pruebas internacionales en las que participa el país, las cuales ofrecen informaciones

sobre el nivel socioeconómico de los estudiantes, sus características demográficas, sus familias y su entorno, así como sobre sus creencias y concepciones.

BIBLIOGRAFÍA:

Gottfried, M. A. (2010). Evaluating the Relationship Between Student Attendance and Achievement in Urban Elementary and Middle Schools: An Instrumental Variables Approach. *American Educational Research Journal*, 47(2), pp. 434-465. Recuperado de: <https://www.jstor.org/stable/40645446>

Ministerio de Educación de la República Dominicana (Minerd) (2017). *Informe estadístico de las Pruebas Nacionales, primera convocatoria*. Santo Domingo, República Dominicana: Minerd.

Rivkin, S. G., Hanushek, E. A. y Kain, J. F. (2005). Teachers, Schools, and Academic Achievement. *Econometrica*, 73(2), pp. 417-458. Recuperado de: <https://www.jstor.org/stable/3598793> y <https://econ.ucsb.edu/~jon/Econ230C/HanushekRivkin.pdf>

Unesco (2016). *Informe de resultados Terce: factores asociados*. París, Francia: Unesco. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002435/243533s.pdf> y <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243533>

TIPO DE INVESTIGACIÓN:

Experimental.

OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN:

Los investigadores en todos los campos promueven la formulación de políticas basadas en la evidencia como una manera de reducir la brecha entre la evidencia y la política y alentar las decisiones de política que se basan en estudios rigurosos. Sin embargo, el vínculo causal entre la evidencia y la implementación de la política no se ha establecido bien en términos científicos. Este proyecto examina si proporcionar información sobre el impacto de una política aumenta la adopción de programas efectivos.

SINOPSIS DEL MARCO TEÓRICO:

Este proyecto se basa en el lanzamiento nacional del programa Aprendiendo el Valor de la Educación (AVE). AVE es una evaluación a escala de las intervenciones que presentan información precisa y clara sobre los posibles beneficios y costos de la escolarización para los estudiantes del 7.º al 12.º grado en la República Dominicana. La información fue presentada en forma de videos. El programa se puso a prueba en 2015 y 2016, en los que se intervino el 25 y el 50 por ciento de todas las escuelas intermedias públicas. Berry, Coffman, Morales y Neilson (2015) muestran que AVE aumentó los puntajes de las pruebas en 0.05 desviaciones estándar y redujo las tasas de deserción en 2.5 puntos porcentuales.

MÉTODO:

En el calendario escolar del Ministerio de Educación de la República Dominicana se estableció la semana del 25 al 28 de septiembre como la semana AVE, con el objetivo de mostrar los videos AVE a cada estudiante matriculado en bachillerato de todos los centros educativos. Con el objetivo de maximizar el número de escuelas que participan del programa, el Ideice y el Ministerio de Educación enviaron un correo electrónico informando a los directores de los centros educativos sobre la semana AVE y suministrando

enlaces a una página web para descargar la información y las instrucciones. El protocolo de envío contempló una llamada de verificación de recepción de la comunicación. Además, la comunicación establecía que cada escuela enviara evidencias de cumplimiento mediante envío de fotos por WhatsApp y una planilla de implementación. Aprovechando esta logística, se diseñaron varios experimentos. En un primer experimento, el 50 % de los directores recibió información sobre los resultados del piloto de AVE. Se espera que este tratamiento aliente a los directores a implementar AVE, destacándose la evidencia existente de los impactos del programa. En otro experimento, el 25 % de los directores recibió recordatorios adicionales de un centro de llamadas. Esta intervención se califica como de «alta intensidad». En un tercer experimento, el 50 % de los directores recibió información sobre la asistencia que el ministerio brinda para ayudar a las escuelas a implementar el programa. Esto incluye el número de teléfono de una línea de ayuda y un enlace a un sitio web con más información. En un cuarto experimento, el 18.75 % de los directores recibirá un incentivo en forma de lotería, mediante la distribución aleatoria de 50 tabletas entre los directores que muestren los videos a los estudiantes y carguen una foto del evento en el sitio web de AVE. Los cuatro tratamientos fueron perfectamente aleatorizados cruzados.

RESULTADOS:

En elaboración (este es un estudio en progreso).

CONCLUSIONES:

En elaboración (este es un estudio en progreso).

BIBLIOGRAFÍA:

Berry, James *et al.* (2015). Beliefs, Information and the Education Plans of Middle School Children in the Dominican Republic. AEA RCT Registry. 14 de diciembre.

TIPO DE INVESTIGACIÓN:

Cuantitativa.

OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN:

El costo del cuidado infantil se considera un determinante importante de la oferta de trabajo de las mujeres, ya que tradicionalmente son estas las que se encargan del cuidado de los niños en el hogar. Los costos asociados con el cuidado de niños tienen efectos tanto en la decisión de ingresar al mercado laboral como en la cantidad de horas trabajadas. Por lo tanto, los responsables de la formulación de políticas en la región de América Latina a menudo promueven diferentes tipos de apoyo a la atención infantil en sus comunidades con el objetivo de incentivar la participación de la mujer en la fuerza de trabajo y reducir las brechas de género en el mercado laboral. Aunque la extensión de la jornada escolar tiene principalmente objetivos educativos, también podría considerarse una política de cuidado infantil que proporciona apoyo parental más allá de la educación. El nuevo horario extendido proporciona a las familias cuatro horas adicionales de cuidado infantil, con un plan de estudios mejorado y una provisión gratuita de comidas, lo que podría alentar las decisiones laborales de sus padres, especialmente de las madres. Este documento examina la posibilidad de que las mujeres de la República Dominicana efectivamente hayan cambiado sus decisiones laborales como consecuencia de la nueva política. El estudio se enfoca en cuantificar el efecto de la Jornada Escolar Extendida sobre la oferta laboral de las mujeres.

SINOPSIS DEL MARCO TEÓRICO:

En las últimas tres décadas, la extensión del horario escolar ha sido una parte fundamental de las reformas educativas en América Latina. La tendencia general ha sido que los países redefinan su estructura y objetivos curriculares, y, como consecuencia de este proceso, ha derivado la necesidad de incrementar la duración de la jornada escolar (Unesco, 2010). Por lo tanto, el objetivo principal de esta política es facilitar el cumplimiento de un currículo recientemente

establecido a fin de mejorar los resultados de aprendizaje de los países. Sin embargo, la implementación de días o años escolares más largos también ha podido ser asociada a otros objetivos de política social fuera del ámbito educativo, como son: reducciones de la tasa de criminalidad (Jacob y Lefgren, 2003; Luallen, 2006; Berthelon y Kruger, 2011), reducción en la prevalencia de abuso de sustancias (Shilts, 1991), disminución del embarazo adolescente (Black, Devereux y Salvanes, 2008; Berthelon y Kruger, 2011), aumento de la participación femenina en la fuerza de trabajo (Gelbach, 2002; Cascio, 2009; Berthelon, Kruger y Oyarzún, 2015) y reducción de la pobreza (Unesco, 2010). Estos resultados, en conjunto con la disponibilidad de tiempo de instrucción suficiente para implementar currículos incipientes, han incentivado a varios países de la región a adoptar políticas de extensión de horarios en las últimas décadas. En el caso de la participación laboral femenina, la extensión del horario escolar les proporciona a las familias un período mayor de cuidado infantil libre de costo, permitiendo a las madres disponer de tiempo adicional que podría ser utilizado para incrementar su oferta laboral. La experiencia más estudiada en la región, en términos de extensión del horario escolar, es el caso de Chile, uno de los primeros países latinoamericanos en extender la jornada escolar de manera generalizada. Contreras, Sepúlveda y Cabrera (2010) estudiaron la relación entre la decisión de las autoridades educativas chilenas de aumentar el horario escolar en un 30 por ciento (1.5 horas) en 1996 y el efecto consecuente en la participación laboral femenina. Los autores encontraron un efecto positivo y estadísticamente significativo en la participación femenina en el mercado de trabajo, aunque efectos negativos y significativos en el número de horas trabajadas por semana. Los autores concluyeron que esta combinación de hallazgos podría ser el resultado de que: 1) las mujeres que ingresan al mercado laboral como consecuencia de la implementación de la política pudieran estar seleccionando plazas de trabajo a tiempo parcial, lo que reduce el promedio de horas trabajadas; o 2) la política disminuyó los costos de cuidado de niños para las mujeres que ya se encontraban en el mercado, alterando la relación de precios de las decisiones laborales en relación con el

mismo (salario/costo del cuidado) e incentivándolas a sustituir horas trabajadas por horas libres mediante un efecto ingreso. Resultados similares fueron encontrados por Hernando (2009); Gelbach (2002); Cascio (2009); y Berthelon, Kruger y Oyarzún (2015) en términos del efecto de participación laboral en el caso chileno. Padilla-Romo y Cabrera-Hernández (2018) utilizaron un modelo de diferencias en diferencias de largo plazo para estudiar el efecto de un aumento de 3.5 horas en la duración del día escolar en México en la participación laboral femenina y el ingreso promedio. Los autores encontraron que un aumento de 25 puntos porcentuales en la proporción de estudiantes que asisten a una escuela de tiempo completo en un municipio genera un aumento de 1.25 puntos porcentuales en la participación laboral femenina, un aumento de 0.45 horas en el promedio de horas trabajadas por semana por las mujeres y un aumento de 9 puntos porcentuales en el ingreso.

MÉTODO:

La oferta laboral de la sociedad se define como el número total de horas trabajadas (Ht) en un período dado. La cantidad total de horas trabajadas se puede descomponer en un componente extensivo (h_{it}) y un componente intensivo (p_{it}) de la siguiente manera: $H_{it} = h_{it} * p_{it}$. La comprensión más común del margen extensivo es si un individuo ha estado trabajando o no en un período de referencia t , mientras que el margen intensivo es la cantidad de horas que el individuo trabajó en ese período t (Blundell *et al.*, 2013). Para la modelación, se realizará un análisis de panel con efectos fijos a nivel de los distritos municipales del país para cada aspecto de la oferta. Para la obtención de las variables relevantes para el análisis, se utilizaron dos fuentes de información: la Encuesta Nacional de Fuerza de Trabajo (ENFT) y la base de datos administrativa del Sistema de Gestión Escolar (SGCRD) del Ministerio de Educación. Considerando que la edad de los hijos puede condicionar tanto la decisión laboral de la madre como la oferta pública de servicios educativos, el análisis se dividió en tres grupos de edades. El primero contempla menores de 4 o 5 años, considerando que la edad teórica del grado con mayor cobertura en el sector público del nivel inicial (preprimario) es 5 años de edad, de acuerdo con el Ministerio de Educación. El segundo grupo contempla menores de entre 6 y 11 años, considerando que este es el rango de edad teórica para el nivel primario de

acuerdo con el Ministerio de Educación. Por último, se consideraron menores entre 0 y 17 años de edad que asisten al nivel inicial o primario.

RESULTADOS:

Para el margen extensivo: El coeficiente más alto (8.3 puntos porcentuales) fue el del grupo de edad de estudiantes de 4-5 años, sugiriendo que la transición total (100%) a la Jornada Escolar Extendida en un distrito municipal incrementa en un 8.3 puntos porcentuales la PLF del mismo. Para el segundo grupo de edad, correspondiente a las edades teóricas del nivel primario, dicha política incrementa la PLF en un 6.3 puntos porcentuales. En la tercera especificación (todos los estudiantes sin importar edad) se produce un efecto significativo de 5.9 puntos porcentuales. Para el margen intensivo: Las especificaciones por grupos de edad de los estudiantes también se consideraron en esta oportunidad: (1) 4-5 años, (2) estudiantes de 6-11 años y (3) todos los estudiantes independientemente su edad. Las tres especificaciones fueron positivas, estadísticamente significativas y bastante similares (2.9, 2.6 y 2.5, respectivamente).

CONCLUSIONES:

Los resultados de los análisis sugieren que la implementación de la JEE ha tenido un efecto sobre la oferta laboral femenina en la República Dominicana. Las tasas de participación laboral en mujeres de 18-50 años que residen en hogares donde hay menores de edad aumentan en municipios cuando la cobertura de la JEE se incrementa. Las horas promedio trabajadas por mujeres también se incrementan ante los incrementos de cobertura. Estos resultados sugieren que el cuidado de los hijos en el país es una limitante importante para las mujeres en el mercado laboral. Patrones culturales rígidos que atribuyen a la mujer la responsabilidad principal de la crianza de los hijos pudieran condicionar el nivel de participación de la mujer en la economía. Cuando se ponen en marcha políticas que brindan apoyo parental a las familias, se puede estar favoreciendo directamente la oportunidad de empleo de las mujeres y, consecuentemente, la capacidad de generar ingresos del hogar. Considerando que el proceso de aprendizaje es multifactorial, y que las familias juegan un rol importante en el mismo, políticas que fortalezcan las fuentes de ingreso de las familias pudieran traducirse también en mejoras

académicas para los estudiantes. En este sentido, la política de expansión de la JEE pudiera beneficiar a los estudiantes también vía mejoras en la calidad de vida de sus hogares.

BIBLIOGRAFÍA:

- Anderson, P. M. y Levine, P. B. (1999). Child Care and Mothers' Employment Decisions. National Bureau of Economic Research (Working Paper 7058).
- Baker, M., Gruber, J. y Milligan, K. (2008). Universal Child Care, Maternal Labor Supply, and Family Well-Being. *Journal of Political Economy*, 116(4), pp. 709-745.
- Berlinski S. y Galiani, S. (2007). The Effect of a Large Expansion of Pre-Primary School Facilities on Preschool Attendance and Maternal Employment. *Labour Economics*, 14(3), pp. 665-680.
- Berthelon, M. y Kruger, D. I. (2011). Risky Behavior Among Youth: Incapacitation Effects of School on Adolescent Motherhood and Crime in Chile. *Journal of Public Economics*, 95 (1-2), pp. 41-53.
- Berthelon, M. y Kruger, D. I. (2009). Delaying the Bell: The Effects of Longer School Days on Adolescent Motherhood in Chile.
- Berthelon, M., Kruger, D. y Oyarzún, M. A. (2015). The Effects of Longer School Days on Mothers' Labor Force Participation. Institute for the Study of Labor (IZA), (Discussion Paper 9212).
- Bertheleon, M., Kruger, D. y Zamora, C. (2005). Effects of Full Day-Schooling on Mothers' Employment Quality: Evidence from a School Reform in Chile. Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile (Conicyt).
- Black, S. E., Devereux, P. J. y Salvanes, K. G. (2011). Too Young to Leave the Nest? The Effects of School Starting Age. *The Review of Economics and Statistics*, 93(2), pp. 455-467.
- Blau, D. y Currie, J. (2006). Pre-School, Day Care, and After-School Care: Who's Minding the Kids? *Handbook of the Economics of Education*, 2, pp. 1163-1278.
- Blundell, R., Bozio, A. y Laroque, G. (2013). Extensive and Intensive Margins of Labor Supply: Work and Working Hours in the US, the UK and France. *Fiscal Studies*, 34(1), pp. 1-29.
- Breunig, R., Gong, X. y King, A. (2012). Partnered Women's Labour Supply and Child-Care Costs in Australia: Measurement Error and the Child-Care Price. *Economic Record*, 88(s1), pp. 51-69.
- Cascio, E., 2009. Maternal Labor Supply and the Introduction of Kindergartens into American Public Schools. *The Journal of Human Resources*, 44(1), pp. 140-170.

TIPO DE INVESTIGACIÓN:

Analítico, trasversal.

OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN:

La malnutrición en la República Dominicana está caracterizada por el incremento en la prevalencia de sobrepeso en la edad escolar. Por eso, asumimos como objetivo determinar la tendencia del sobrepeso en escolares de primaria de la República Dominicana del 2014 al 2017. Consciente de la importancia de desarrollar programas de apoyo que involucren también a las familias y el entorno social escolar, el Inabie, con el apoyo de la FAO y el Gobierno de Brasil, inició en 2013 la implementación del Proyecto Piloto Escuelas Sostenibles en los 70 centros del Distrito Educativo 17-02 de la provincia de Monte Plata, una de las 10 provincias más pobres del país, con una población de cerca de 186 mil habitantes, de los cuales el 48 % es pobre y el 16 % vive en extrema pobreza, pero con una producción agrícola diversificada y con una importante actividad de los sectores lechero y apícola. Diferentes sinergias creadas a nivel interinstitucional posibilitaron importantes avances, tales como la conformación de una mesa de gobierno y de apoyo técnico y logístico para la formulación, ejecución y evaluación de los planes y programas; el desarrollo del Sistema de Vigilancia Alimentaria y Nutricional del Escolar (SISVANE); así como la implementación de sistemas de gestión de calidad e inocuidad a lo largo de la cadena productiva, en los que participan las organizaciones económicas rurales seleccionadas. Tomando como base la información levantada en el SISVANE, así como la implementación del modelo de escuelas sostenibles en Monte Plata, el objetivo del presente trabajo es determinar la prevalencia del sobrepeso, del retardo del crecimiento y de la emaciación en escolares de la República Dominicana en el período del 2014 al 2017. Los ambientes alimentarios y el sistema alimentario son, en parte, responsables de las alarmantes cifras de malnutrición de la actualidad. Esto hace necesario implementar efectivos sistemas de vigilancia nutricional, así como identificar, implementar y evaluar intervenciones para abordar la malnutrición basadas en evidencia científica. La

vigilancia nutricional también permite cuantificar el impacto que intervenciones en ambientes escolares tienen sobre el índice de masa corporal (IMC). Por lo tanto, las intervenciones en el ambiente alimentario a nivel de las escuelas pudieran tener impacto en la reducción y prevención del sobrepeso y la obesidad en escolares.

SINOPSIS DEL MARCO TEÓRICO:

Este proyecto ha sido elaborado con el propósito de implementar un Sistema de Información para la Vigilancia Alimentaria y Nutricional del Escolar en los niveles de inicial, primaria y secundaria de centros educativos del Ministerio de Educación, con el fin de monitorear, evaluar y contribuir a la mejora del estado nutricional de los escolares. A su vez, este proyecto gestiona intervenciones dirigidas a todos los estudiantes, incluyendo a los que padecen malnutrición. Además de la intervención desde el punto de vista médico, esta estrategia también busca trabajar con toda la comunidad educativa incorporando la educación alimentaria y nutricional como componente fundamental y derivando a las familias que así lo requieran a los programas de protección social que implementa el Estado. Este proyecto tiene 3 fases para su implementación: levantamiento de la información inicial, definición de la estrategia para la superación de las condiciones nutricionales encontradas y la implementación de la estrategia. El sobrepeso y la obesidad representan serios problemas de salud pública en la República Dominicana. Los niños en edad escolar son una parte importante de la población afectada por la malnutrición, ya sea por déficit, desequilibrio o por exceso. Sin embargo, no se cuentan con suficientes datos sobre el estado nutricional de este grupo etario en el país. En la edad preescolar, el 7.1 % de los niños presenta retardo de crecimiento, mientras que el 7.2 % sufre de sobrepeso. A la malnutrición también se suma la alta prevalencia de anemia y deficiencia de micronutrientes. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), el sobrepeso y la obesidad se definen como la acumulación excesiva de tejido graso corporal que resulta de un desequilibrio entre las calorías consumidas y las gastadas, lo que representa serios problemas de salud para el individuo. Entre algunas

de las consecuencias del sobrepeso y la obesidad está la progresión hacia las enfermedades crónicas no transmisibles (ENT), principalmente la diabetes, la hipertensión arterial, la enfermedad cardiovascular y el cáncer. En la República Dominicana, de un tiempo a esta parte, se han realizado esfuerzos concretos y directos por asegurar la salud nutricional de los estudiantes. Así, desde 1997, y con el objetivo de reducir la inseguridad alimentaria y mejorar el bienestar general de los estudiantes, es creado el Instituto Nacional de Bienestar Estudiantil (Inabie), hoy entidad descentralizada y adscrita al Ministerio de Educación de la República Dominicana. Desde sus inicios, el Inabie puso en marcha el Programa de Alimentación Escolar (PAE), el cual ha venido incrementando su cobertura de forma progresiva, beneficiando actualmente a cerca de 5,813 centros educativos en todo el país y alcanzando una cobertura de 1,812,907 estudiantes de los niveles inicial, primaria y secundaria, a través de la dotación de más de 2,269,472 raciones alimenticias diarias, entre desayuno, merienda y almuerzo. Esas raciones, que están basadas en una alimentación balanceada, se ven complementadas con educación en buenos hábitos alimenticios y con la promoción de la actividad física.

MÉTODO:

Material y métodos: Se trata de un análisis de evaluaciones transversales del Sistema Integral para la Vigilancia Alimentaria y Nutricional del Escolar (SISVANE), realizadas en 2014-15, 2015-2016 y 2016-2017. Para el año escolar 2014-15, se evaluaron 15 centros educativos en el Distrito Educativo 17-02 del municipio de Monte Plata, y en los años 2015-16 y 2016-17 se incrementó a 26 centros educativos. El estado nutricional se evaluó según criterios de la OMS (2007). Se determinó la proporción de sujetos con y sin sobrepeso, retardo de crecimiento y emaciación. Se estimó la razón de riesgo relativo (RRR) ajustada por sexo y edad. Metodología estadística: Análisis de datos: a. Con los datos antropométricos, se construyeron indicadores de talla para la edad (T/E) para estudiantes menores de 5 años y de índice de masa corporal para la edad (IMC/edad), a fin de identificar desnutrición aguda, sobrepeso y obesidad. b. Con la información alimentaria, se construyeron indicadores cualitativos, como diversidad de la dieta. Esta información también servirá para validar el uso de alimentos consultado a los escolares y permite la posibilidad de incluir este indicador en el sistema

de información y vigilancia alimentaria del escolar. Medidas: a. Información sociodemográfica: Se obtiene información general de cada hogar, las características de la vivienda, ocupación de los mayores de 15 años y el nivel educativo de todos los miembros de la familia. b) Disponibilidad de alimentos: Cada estudiante describe los alimentos usados/consumidos el día previo a la encuesta. c) Consumo de alimentos: Diversidad de la dieta en los hogares de la muestra. d) Antropometría: Para obtener información sobre el estado nutricional, se toman medidas de peso corporal (peso y talla) para obtener los indicadores IMC/edad y talla/edad.

RESULTADOS:

Las características demográficas de los estudiantes evaluados por el SISVANE se presentan en la tabla 1. En total se evaluaron 1324 en 15 centros educativos en el período escolar 2014-2015; para los periodos 2015-2016 y 2016-2017, el número de centros educativos alcanzados fue 26 y se evaluaron 4079 y 3975 estudiantes, respectivamente. La mayor proporción de estudiantes evaluados correspondió a niños en la edad escolar primaria (5-12 años de edad), constituyendo 82.6 %, 76.4 % y 76.9 % en cada período, respectivamente. Después les siguieron los adolescentes (13 años), constituyendo 14.1 %, 20.0 % y 21.5 %, respectivamente. Para los tres períodos, la proporción de sexo femenino fue de 49.5 %, 47.6 % y 47.1 %, respectivamente. Se incluyeron estudiantes desde preescolar (maternal, prekínder y kínder) y de primaria (de primero a octavo grado). Las características antropométricas se resumen en la tabla 2. La media y la DE de peso en prescolares para los tres períodos de evaluación fue de 18.8 ± 6.1 kg, 17.5 ± 2.8 kg y 18.4 ± 2.7 kg, respectivamente (ANOVA, $p = NS$); para los escolares fue de 31.4 ± 11.0 kg, 30.8 ± 10.4 kg y 31.3 ± 10.4 kg, respectivamente (ANOVA, $p = NS$); y para los adolescentes fue de 47.2 ± 11.9 kg, 51.2 ± 12.2 kg y 52.0 ± 11.8 kg, respectivamente.

BIBLIOGRAFÍA:

Afshin, A., Schutte, A. E., Forouzanfar, M. H., Reitsma, M. B. y Sur, P. et al. (2017). Health Effects of Overweight and Obesity in 195 Countries over 25 Years. *The New England Journal of Medicine*, 377(1), pp. 13-27.

- Alaimo, K., Oleksyk, S. C., Drzal, N. B., Golzynski, D. L., Lucarelli, J. F., Wen, Y. et al. (2013). Effects of Changes in Lunch-Time Competitive Foods, Nutrition Practices, and Nutrition Policies on Low-Income Middle-School children's Diets. *Childhood Obesity*, 9(6), pp. 509-523.
- Anauati, M. V., Galiani, S. y Weinschelbaum, F. (2015). The Rise of Noncommunicable Diseases in Latin America and the Caribbean: Challenges for Public Health Policies. *Latin American Economic Review*, 24(11). Y en Sebastian Galiani (edit.): *Research at the Policy Frontier in Latin America: Health, Education, Infrastructure and Housing and Climate Change*
- Bogart, L. M., Cowgill, B. O., Elliott, M. N., Klein, D. J., Hawes-Dawson, J., Uyeda, K. et al. (2014). A Randomized Controlled Trial of Students for Nutrition and Exercise: A Community-Based Participatory Research Study. *Journal of Adolescent Health*, 55(3), pp. 415-422.
- Bogart, L. M., Elliott, M. N., Cowgill, B. O., Klein, D. J., Hawes-Dawson, J., Uyeda, K. et al. (2016). Two-Year BMI Outcomes From a School-Based Intervention for Nutrition and Exercise: A Randomized Trial. *Pediatrics*, 137(5), e20152493-e20152493.
- Contento, I. R. (2010). *Nutrition Education: Linking Research, Theory, and Practice*, 26 p.
- De Onis, M., Onyango, A., Borghi, E., Siyam, A., Nishida, C. y Siekmann, J. (2007). Development of a WHO Growth Reference for School-Aged Children and Adolescents. *Bulletin of the World Health Organization*, 85(9), pp. 660-667.
- Delisle, H. F. (2008). Poverty: The Double Burden of Malnutrition in Mothers and the Intergenerational Impact. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1136, pp. 172-184.
- FAO y OPS (2017). *Panorama de la seguridad alimentaria y nutricional en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile.
- Herforth, A. y Ahmed, S. (2015). The Food Environment, its Effects on Dietary Consumption, and Potential for Measurement within Agriculture-Nutrition Interventions. *Food Security*, 7(3), pp. 505-520.
- Instituto Nacional de Bienestar Estudiantil (Inabie) (2017). Servicio de nutrición y salud. Alimentación y nutrición. Recuperado de: <http://inabie.gob.do/>
- Kanter, R. y Caballero, B. (2012). Global Gender Disparities in Obesity: A Review. *Advances in Nutrition*, 3(4), pp. 491-498.
- Lobstein, T., Baur, L. A., Uauy, R. e IASO International Obesity Task Force (2004). Obesity in Children and Young People: A Crisis in Public Health. *Obesity Reviews*, 5(1 supl.), pp. 4-85.
- Masuet-Aumatell, C., Ramón-Torrell, J. M., Banqué-Navarro, M., Dávalos-Gamboa, M. del R. y Montaña-Rodríguez, S. L. (2013). Prevalence of Overweight and Obesity in Children and Adolescents from Cochabamba (Bolivia); a Cross-Sectional Study . *Nutrición Hospitalaria*, 28(6), pp. 1884-1891.
- Mello, J. A., Gans, K. M., Risica, P. M., Kirtania, U., Strolla, L. O. y Fournier, L. (2010). How Is Food Insecurity Associated with Dietary Behaviors? An Analysis with Low-Income, Ethnically Diverse Participants in a Nutrition Intervention Study. *Journal of the American Dietetic Association*, 110(12), pp. 1906-1911.
- Ministerio de Salud y Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (2017). Primer Censo Escolar Peso – Talla, 2016. San José, Costa Rica.
- Ministerio de Salud, Ministerio de Educación, Consejo Nacional de Seguridad Alimentaria y Nutricional de El Salvador (2017). IV Censo Nacional de Talla y I Censo Nacional de Peso en Escolares de Primer Grado de El Salvador. Mayo 2016. San Salvador.
- Mujica-Coopman, M. F., Brito, A., López de Romaña, D., Ríos-Castillo, I., Cori, H. y Olivares, M. (2015). Prevalence of Anemia in Latin America and the Caribbean. *Food and Nutrition Bulletin*, 36(2 supl.), pp. 119-128.
- Núñez-Rivas, H. P., Monge-Rojas, R., León, H. y Roselló, M. (2003). Prevalence of Overweight and Obesity Among Costa Rican Elementary School Children. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 13(1), pp. 24-32.
- Polhamus, B., Dalenius, K., Thompson, D., Scanlon, K., Borland, E., Smith, B. et al. (2003) . Pediatric Nutrition Surveillance. *Nutrition in Clinical Care*, 6(3), pp. 132-134.
- Ramos-Padilla, P. D., Carpio-Arias, T. V., Delgado-López, V. C. y Villavicencio-Barriga, V. D. (2015). Sobrepeso y obesidad en escolares y adolescentes del área urbana de la ciudad de Riobamba, Ecuador. *Revista Española de Nutrición Humana y Dietética*, 19(1), pp. 21.

Rivera, J. A., González de Cossío, T., Pedraza, L. S., Aburto, T. C., Sánchez T. G. y Martorell, R. (2014). Childhood and Adolescent Overweight and Obesity in Latin America: A Systematic Review. *The Lancet. Diabetes & Endocrinology*, 2(4), pp. 321-332.

Tuffrey, V. y Hall, A. (2016). Methods of Nutrition Surveillance in Low-Income Countries. *Emerging Themes in Epidemiology*, 13(4).

WHO/OMS. (2007). WHO AnthroPlus software. Growth reference 5-19 years. Recuperado de: <http://www.who.int/growthref/tools/en/>

WHO/OMS. (S. f.) Global Strategy on Diet, Physical Activity and Health. Childhood Overweight and Obesity. Recuperado de: <http://www.who.int/dietphysicalactivity/childhood/en/> [Consultado el 22-7-2017]

TIPO DE INVESTIGACIÓN:

Documental.

OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN:

Los Gobiernos desempeñan un rol clave en el abordamiento de desafíos sociales apremiantes. Sin embargo, con demasiada frecuencia, los tomadores de decisiones deben actuar sin el beneficio de evidencia rigurosa —por múltiples dificultades— sobre lo que se ha probado en otros lugares o sobre cuáles de sus propios programas y políticas son más efectivos. En respuesta a esto, un número creciente de hacedores de políticas públicas está interesado en probar, refinar y mejorar las políticas públicas informando sus decisiones por medio de evidencia de lo que realmente funciona.

SINOPSIS DEL MARCO TEÓRICO:

La evidencia resultante de evaluaciones rigurosas puede ayudar a los Gobiernos a identificar y diseñar propuestas que tengan más probabilidades de lograr los resultados deseados. Poreso, habiendo identificado las dificultades que enfrentan los Gobiernos, pero también la oportunidad de trabajar en conjunto para ayudarlos a superar dichas dificultades, J-PAL LAC viene trabajando con ellos desde hace años en un modelo que llamamos «Ciclo de Aprendizaje», por medio del cual buscamos establecer de manera sostenible, dentro de las agencias gubernamentales, procesos institucionales y capacidades técnicas que faciliten el uso y producción de evidencia para el diseño de programas.

MÉTODO:

Entender el contexto local es fundamental y ayuda a seleccionar, entre los programas que han probado ser efectivos a través de evaluaciones, cuáles pueden producir efectos similares, cuáles necesitan ser adaptados para ser efectivos y cuáles no pueden tener éxito porque las condiciones en donde se probaron no se repiten en otro contexto. Esto ayuda a generar recomendaciones de políticas e informar

decisiones clave, como ampliar o escalar el programa si es efectivo, o rediseñar el programa incorporando los aprendizajes de la evaluación si no ha tenido los efectos esperados. Esta metodología permite a los Gobiernos tomar decisiones sustentadas en evidencia, asegurando así que los programas propuestos para solucionar problemáticas sociales generen el cambio deseado en la práctica.

RESULTADOS:

Una aplicación es AVE-RD. La evaluación del programa Aprendiendo el Valor de la Educación buscó medir su impacto en la deserción escolar. En este sentido, el proyecto fue diseñado y evaluado en conjunto con el MinerD y el Ideice, y contó con el apoyo económico de USAID e Inicia Educación, forjándose de esta manera una alianza intersectorial que hoy en día nos ha entregado importantes lecciones sobre la relevancia del trabajo colaborativo entre Gobierno, academia y organismos internacionales. No solo juntos fuimos capaces de diseñar una política costo-efectiva informada por evidencia, sino que también pudimos extenderla a nivel nacional y dejar este increíble precedente en la región.

CONCLUSIONES:

Las alianzas intersectoriales para llevar la evidencia a la política pública son muy importantes para retroalimentar a los tomadores de decisiones.

SESIÓN TEMÁTICA 4. EVALUACIÓN EDUCATIVA PARA LA CALIDAD EDUCATIVA

Coordinadora: Mtra. Martha Lebrón

Relatoría: Celeste Abreu

Las conferencias que fueron presentadas en esta sesión temática fueron las siguientes:

RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA NACIONAL DE TERCER GRADO DE PRIMARIA

Ancell Scheker

IMPACTO DEL PROGRAMA DE INDUCCIÓN DE MAESTROS PRINCIPIANTES DEL MINERD: UN ANÁLISIS CON BASE EN LOS RESULTADOS DE LA EDD 2017

Catherine Rodríguez

PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS Y HALLAZGOS DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN Y ORIENTACIÓN DEL DESEMPEÑO DE CHILE

Felipe Valencia

RELACIÓN ENTRE LOS RESULTADOS DE ICCS 2009 Y 2016: ASPECTOS PRELIMINARES

Noel Rolando Rodríguez Reynoso

TIPO DE INVESTIGACIÓN:

Evaluación cuantitativa.

OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN:

La Ordenanza 1-2016 estableció la realización de evaluaciones diagnósticas al final de cada ciclo educativo, sin consecuencias para la promoción del estudiante. El objetivo de la Evaluación Diagnóstica Nacional de 3.º grado es evaluar el logro de aprendizaje de los estudiantes al terminar el primer ciclo del nivel primario. Específicamente, identificar los niveles de desempeño en lectura y matemática de acuerdo al nuevo currículo. Además, se propone identificar factores asociados al logro de aprendizaje e información de contexto que permita explicar, hasta cierto punto, los resultados. Estos resultados son útiles para monitorear el desempeño de los estudiantes en relación con el currículo, brindar apoyo pedagógico a los centros educativos y tomar medidas para los planes de mejora.

SINOPSIS DEL MARCO TEÓRICO:

Al ser una evaluación nacional, parte del sistema de evaluación externa de los aprendizajes, y sus resultados constituir indicadores de la calidad del sistema educativo dominicano, se desarrolló un marco de evaluación. Este marco de evaluación, tomando en cuenta el currículo, define qué será evaluado y cuáles indicadores de evaluación se utilizarán para medir los aprendizajes, lo cual constituye la base para el diseño de las especificaciones de las pruebas de lectura y matemática de 3.º grado. A su vez, se desarrolló un marco de evaluación para orientar la elaboración de los cuestionarios con el fin de indagar sobre factores asociados a los aprendizajes. Las preguntas de los cuestionarios tomaron en cuenta solicitudes de información del nivel primario y demás instancias del MinerD. También se consideraron variables contempladas en el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE 2013) del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación de Orealc/Unesco. De acuerdo al marco de evaluación, la prueba de

Lengua Española está compuesta por los siguientes ejes: Lectura inicial (15 %), Comprensión literal (30 %), Comprensión inferencial (37 %) y Comprensión crítica (18 %). Se incluyen textos de tipo narrativo, expositivo y conversacional. La prueba de Matemática estuvo compuesta por los siguientes ejes de dominio: Números y operaciones (40 %), Medición (20 %), Geometría (20 %) y Estadística (20 %). En tanto los ejes de habilidad fueron los siguientes: Uso de conceptos y procedimientos, Razonamiento matemático y Aplicación de estrategias en la resolución de problemas. En cuanto a los cuestionarios a directores, docentes y familias, su principal propósito es recolectar información sobre distintos factores que están potencialmente asociados al logro de distintos niveles de aprendizaje, por ejemplo, el clima escolar y familiar, el trabajo infantil, la preparación y capacitación de los docentes, nivel de satisfacción, entre otros. El desarrollo de los instrumentos contó con la asesoría del MIDE UC, centro de medición de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

MÉTODO:

Se aplicaron pruebas de lectura y matemática a todos los estudiantes de 3.º grado (176,000 estudiantes en 8,373 centros) en mayo de 2017, en sus respectivos centros educativos. La prueba fue dada por docentes previamente capacitados. Una muestra de 200 centros educativos fue aplicada por una institución externa al MinerD. Las familias fueron convocadas a los centros educativos para contestar el cuestionario correspondiente y los directores y los docentes de 3.º grado contestaron sus respectivos cuestionarios en línea. Se analizaron en las pruebas las propiedades psicométricas de las preguntas utilizando dos modelos complementarios entre sí, la teoría clásica de los test (TCT) y la teoría de respuesta al ítem (IRT). Algunos de los parámetros analizados fueron los siguientes: grado de dificultad, capacidad discriminativa, grado de omisión, distribución de respuestas entre distractores, correlación de los distractores con el puntaje total y confiabilidad de las pruebas. Los puntajes se calcularon utilizando el modelo de Rasch en la teoría de respuesta al ítem. Se estableció una escala con una media en 300 y desviación estándar de 50. Se establecieron tres niveles de desempeño

utilizando el método Bookmark. Se calculó el índice socioeconómico a partir del nivel educativo de la madre y tenencia de bienes en el hogar. Se calculó el índice de clima escolar a partir de las preguntas sobre este tema. Los resultados se presentaron tanto como puntaje promedio como por porcentaje de estudiantes en cada nivel de desempeño, por distintos estratos.

RESULTADOS:

En la prueba de lectura, de acuerdo a los niveles de desempeño, el 50 % de los estudiantes de 3.º se encuentra en el nivel elemental, 38 % en el nivel aceptable y 12 % en el nivel satisfactorio, que es el nivel al que aspira el currículo. En la prueba de matemática, el 44 % de los estudiantes de 3.º se encuentra en el nivel elemental, 28 % en el nivel aceptable y 27 % en el nivel satisfactorio. Las niñas obtuvieron mejor resultado que los niños en ambas áreas. Los estudiantes del sector privado obtuvieron mejor desempeño que los estudiantes del sector público. En el sector público, los estudiantes que participan en la Jornada Escolar Extendida tuvieron ligeramente mejores resultados que los de tanda matutina y vespertina. Hubo muy poca diferencia en los resultados de la zona rural y la zona urbana. Los estudiantes con sobreedad obtuvieron resultados más bajos que los estudiantes con la edad pautada para el grado. Existe una relación entre los puntajes obtenidos y el nivel socioeconómico. Los estudiantes del quintil 5 presentan mejores resultados. Existen diferencias de resultados por regional educativa.

CONCLUSIONES:

En el marco del nuevo diseño curricular, esta evaluación es la línea base para monitorear el progreso de los logros de aprendizaje. Se espera que los centros educativos y los distintos actores del sistema educacional dominicano valoren esta evaluación y la información que proporciona para tomar decisiones profesionales y de política pública que contribuyan al mejoramiento continuo y sostenido de los aprendizajes. Los resultados de esta evaluación han mostrado que cerca de la mitad de los estudiantes se encuentra en el nivel elemental. Una proporción menor logra el nivel satisfactorio (12 % en lengua española y 27 % en matemática). Los resultados muestran relaciones consistentes con variables sociodemográficas del sistema escolar: nivel socioeconómico de los estudiantes, sector al

que pertenecen los centros educativos, región, edad de estudiantes en el grado. También se observaron diferencias leves pero favorables a la Jornada Escolar Extendida. El clima escolar se asocia positivamente al logro (aunque también está relacionado con el NSE). Se han publicado informes a nivel nacional, regional, distrital y de cada centro educativo. Se espera que esta información apoye los planes de mejora para poder elevar la calidad de los aprendizajes.

BIBLIOGRAFÍA:

Ministerio de Educación (2017). *Resultados de la Evaluación Diagnóstica Nacional de Tercer Grado de Primaria. Informe nacional*. Santo Domingo

TIPO DE INVESTIGACIÓN:

Evaluación de impacto cuantitativa.

BREVE INTRODUCCIÓN

Estudios internacionales han demostrado que la cantidad y la calidad de la educación están altamente correlacionadas con las posibilidades que tienen los países de alcanzar tasas positivas de desarrollo, innovación y crecimiento económico y con la reducción de las tasas de pobreza e inequidad, entre otras variables. De manera similar, Barro (1997, 1999) y Glaeser *et al.* (2004) muestran cómo países con mayores niveles de educación tienen unas democracias más estables y mejor calidad de las instituciones, factores fundamentales también para alcanzar el desarrollo. Más importante aún, Hanushek y Woessmann (2008) demuestran que una mejor calidad de la educación aumenta la tasa de crecimiento económico de los países. Lograr una educación de alta calidad se convierte, por tanto, en un objetivo primordial de la política educativa y de desarrollo de un país.

Una vez los niños y jóvenes entran al sistema educativo, los estudios han demostrado que el insumo escolar más importante en la determinación de la calidad educativa que puede ofrecer un sistema es el docente (Chetty *et al.*, 2014; Hanushek y Rivkin, 2010; Araujo *et al.*, 2016). Más aún, metaanálisis recientes han demostrado que políticas alrededor de los docentes son las más efectivas y las que logran verdaderamente la transformación educativa de un país (Evans y Popova, 2015; McEwan, 2015; Glewwe *et al.*, 2014).

Dada la evidencia alrededor del tema, este trabajo investiga una pregunta de política fundamental alrededor de los docentes. En particular, evalúa si programas de inducción docente pueden impactar en las prácticas pedagógicas de maestros principiantes. En particular se busca responder la pregunta de si el piloto del programa de inducción para maestros principiantes implementado por el Ministerio de Educación de la República Dominicana

tuvo un impacto en los maestros que participaron en él de acuerdo con los resultados que arrojó la evaluación de desempeño docente llevada a cabo por el país en 2017.

MÉTODO:

El piloto del Programa de Inducción Docente fue implementado por el MinerD en los distritos y centros educativos respectivos con maestros principiantes en el año escolar 2015-2016 de las direcciones regionales 17 y 18 (Monte Plata y Bahoruco). Tenía planeado la realización de 5 módulos que abarcaban:

1. Gestión de aula
2. Planificación y evaluación de procesos educativos
3. Recursos y estrategias metodológicas
4. Liderazgo y comunicación
5. Proyecto de aplicación

Aunque el MinerD no pudo recoger la información suficiente para evaluar el impacto que dicho piloto pudo haber tenido en los maestros beneficiados por el programa, la información disponible en la evaluación de desempeño docente implementada por el Ideice en el año 2017 presenta la oportunidad perfecta para evaluar el referido impacto. Esta investigación busca precisamente eso a través de dos metodologías de evaluación:

1. Dada la exogeneidad de la participación en el programa de inducción por parte de los maestros, se evalúa el impacto que este tuvo en resultados de interés de la EDD de 2017, controlando por las características socioeconómicas, educativas y de aptitud docente de los maestros. Las estimaciones econométricas incluyen adicionalmente efectos fijos de los distritos, al igual que información correspondiente al concurso docente que los maestros beneficiarios presentaron en el año 2016.
2. Como ejercicio de robustez, se busca medir el impacto del programa a través de una metodología de emparejamiento.

RESULTADOS

Resultados preliminares bajo la primera metodología propuesta indican que el Programa de Inducción Docente ha tenido impactos positivos en el conocimiento y las prácticas pedagógicas de los maestros que se beneficiaron de él. La tabla inferior presenta los principales resultados teniendo como variable dependiente de interés el puntaje promedio que obtuvo el maestro en tres pruebas específicas dentro de la EDD: observación en clase, planificación y rendimiento profesional.

VARIABLES	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Inducción	0.304 (0.679)	2.715** (1.316)	2.551* (1.528)	2.851* (1.561)	2.708* (1.443)
Licenciados en Educación que recibieron inducción			0.249 (1.182)		
Mujeres que recibieron inducción				-0.189 (1.167)	
Docentes que recibieron inducción y con calificación en el quintil superior					0.015 (1.145)
Efectos fijos por distrito educativo	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Observations	6,945	6,945	6,945	6,945	6,945
R-squared	0.150	0.189	0.189	0.189	0.189

Los resultados sugieren que, una vez se controla por las características socioeconómicas y de calidad docente previas al programa de inducción, este tuvo un impacto positivo y significativo en la eficiencia docente, el cual fue medido por las pruebas llevadas a cabo por la EDD de 2017. En particular, el impacto promedio equivale a una mejora en 0.2 desviaciones estándar. Los impactos en la calificación promedio no varían según si los maestros principiantes tenían o no una formación en docencia previa, si eran mujeres o si obtuvieron mejores puntajes en el concurso docente que les permitió su ingreso al magisterio.

CONCLUSIONES

Los resultados sugieren que el programa piloto de inducción docente, a pesar de su corta duración, tuvo impactos positivos en sus beneficiarios. Esta es una noticia positiva y alentadora para el programa nacional de inducción docente que está siendo implementado en el país en estos momentos.

BIBLIOGRAFÍA

- Ávalos, Betarice (2016). Learning from Research on Beginning Teachers. En J. Loughran y M. L. Hamilton (eds.): *International Handbook of Teacher Education* (pp. 487-522). Singapur: Springer
- Araujo, M. C., Carneiro, P., Cruz-Aguayo, Y. y Schady, N. (2016). Teacher Quality and Learning Outcomes in Kindergarten. *The Quarterly Journal of Economics* 131(3), pp. 1415-1453.
- Barro, Robert J. (1999). The Determinants of Democracy. *Journal of Political Economy*, 107(s6), pp. 158-183.
- Barro, Robert J. (1997). *Determinants of Economic Growth: A Cross-Country Empirical Study*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press
- Glaeser, E. L., La Porta, R., López-de-Silanes, F. y Shleifer, A. (2004). Do institutions cause growth? *Journal of Economic Growth*, 9(3), pp. 271-303.
- Hanushek, E. A., Woessmann, L., Jamison, E. A. y Jamison, D. T. (2008). Education and economic growth. *Education Next*, 8(2), pp. 62-70.
- Jensen, B., Sandoval-Hernández, A., Knoll, S. y González, E. (2012). *The Experience of New Teachers: Results from TALIS 2008*. OCDE

TIPO DE INVESTIGACIÓN:

Exploratoria cualitativa // estudio descriptivo // análisis cuantitativo.

OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN:

En el contexto de la entrada en régimen de la categoría de desempeño para los establecimientos de educación media (2018), es que la Agencia de Calidad de la Educación, y en especial su División de Evaluación y Orientación del Desempeño, tiene el mandato de desarrollar estrategias que consideren elementos específicos de la gestión y el mejoramiento de los establecimientos en sus distintos niveles y tipos de formación.

SINOPSIS DEL MARCO TEÓRICO:

La Ley 20.529 de Chile instaura el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (SAC), en el cual la Agencia de Calidad de la Educación está encargada del diseño e implementación de un Sistema de Evaluación y Orientación del Desempeño de los establecimientos y sus sostenedores, cuyo objeto es «fortalecer las capacidades institucionales y de autoevaluación de los establecimientos educacionales, orientar sus planes de mejoramiento educativo y promover la mejora continua de la calidad de la educación que ofrecen» (artículo 12, Ley 20.529). El referente general para la evaluación de procesos es el modelo de gestión establecido en los Estándares Indicativos de Desempeño (EID) y uno de los principales desafíos de la DEOD ha sido la identificación de temáticas o factores relevantes y específicos asociados a la gestión y el mejoramiento de los diferentes niveles, modalidades y contextos educativos. Todo con el fin de procurar tanto una evaluación pertinente de dichos aspectos como una orientación contextualizada que atienda las diferentes especificidades y necesidades de distintos proyectos y comunidades educativas. Con el objetivo de contar con un diagnóstico y caracterización del estado de la gestión escolar, para un conjunto de establecimientos que han sido visitados por la Agencia de Calidad de la Educación a fin de evaluar su desempeño, se han definido una serie de estudios que

buscan caracterizar el estado de desempeño, factores asociados al mejoramiento y prácticas de aula. Estos objetivos se alinean, además, con el propósito de contribuir con esta información a la orientación del sistema escolar en todos sus niveles.

MÉTODO:

En relación con los tres principales resultados a presentar, se distinguen métodos diferentes de análisis: - Análisis de caso: Estudio exploratorio cualitativo, basado en entrevistas semiestructuradas a distintos miembros de la comunidad educativa de una muestra de establecimientos. - Características de establecimientos de educación media que mejoran: Recopilación y sistematización de evidencia sobre factores de mejoramiento y marcos de evaluación de establecimientos de enseñanza media, y levantamiento de información a través de técnicas cualitativas con expertos y actores claves del sistema educativo chileno. - Resultados de observación de clases: Caracterización cuantitativa de la calificación de los indicadores que permiten evaluar un conjunto de elementos, de los procesos de enseñanza-aprendizaje, que se constituyen en claves en el desarrollo de aprendizajes de los estudiantes.

RESULTADOS:

En la actualidad, los informes del desempeño tienen una visión más bien estática de los establecimientos, sin considerar mayormente la trayectoria de estos ni su nivel o etapa de desarrollo, cuestión crítica para entender los procesos de mejoramiento y entregar recomendaciones pertinentes. La mayor parte de las escuelas visitadas se encuentran en el nivel de menor desempeño —por ello son priorizadas—. Sin embargo, es indispensable que los establecimientos puedan contar con un marco analítico dinámico (cómo ha sido esa trayectoria en los últimos años) y también con los aspectos críticos que posibilitan iniciar procesos de mejoramiento sostenido, en particular respecto a generar condiciones de normalización de los procesos internos del establecimiento y de la cultura escolar. El mejoramiento en la enseñanza media es de alta complejidad, los antecedentes recogidos en

el estudio sobre trayectorias de mejoramiento en establecimientos de enseñanza media (Valenzuela y Allende, 2015) dan cuenta de que, mientras 25 % de los establecimientos de este nivel muestra una mejoría en la década, otro porcentaje similar muestra un deterioro. También, el libro *Claves para el mejoramiento escolar* (Agencia de Calidad de la Educación, 2018) refleja mucho menos experiencias a ser replicadas entre los establecimientos de educación media que en los de educación básica. Por otro lado, se requiere fortalecer la orientación en aspectos propios de la clase. Para facilitar esto y comprender de mejor manera qué sucede en las aulas de establecimientos de bajo desempeño, la pauta observación de clases, aplicada en visitas integrales (escuelas de bajo desempeño) y en visitas de aprendizaje (escuelas de alto desempeño), busca evaluar 3 dimensiones divididas en distintos indicadores. En su conjunto, dichas dimensiones e indicadores entienden la sala de clases como un espacio de interacciones entre personas que aprenden y socializan o como un espacio en el que determinadas interacciones facilitarán/promoverán el aprendizaje. Por lo tanto, se comprende que la experiencia en la sala de clases (y en la escuela) es para aprender y además disfrutar en dicho proceso de aprendizaje. Por lo tanto, ¿qué es lo que requeriría hacer el docente para lograr ambos objetivos en su sala de clases? La respuesta a ello busca darse a través de las siguientes dimensiones: 1. organizar la clase (dimensión 1); 2. crear un ambiente de relaciones de respeto y de atención a las necesidades de los estudiantes (dimensión 2); y 3. desplegar estrategias para el desarrollo de habilidades (dimensión 3).

CONCLUSIONES:

Análisis de trayectoria (resultados preliminares): Liderazgo: - En todos los establecimientos con trayectorias estancadas existieron problemas muy importantes de liderazgo. Como aspecto positivo, en escuelas con trayectorias ascendentes se destaca la importancia de la estabilidad de directivos equipos y la vinculación y coherencia entre bases curriculares, el quehacer cotidiano y el proyecto educativo institucional. Convivencia: - En establecimientos con trayectoria positiva, se percibe la mejora de la convivencia como consecuencia de una dedicación especial de esfuerzos o la implementación de estrategias. En cambio, en algunas escuelas que permanecen insuficientes, los problemas de convivencia se consideran desbordados y se carece de una visión común para abordarlos. Características de establecimientos

que mejoran: Liderazgo: liderazgo distribuido del director; comunidades de aprendizaje y colaboración; selección, desarrollo de capacidades y sucesión de directivos en los establecimientos; generación de redes con el entorno; comprensión del contexto territorial (sector privado y educación postsecundaria); participación de los estudiantes e inclusión. Gestión pedagógica: trabajo de los departamentos de asignaturas; gestión de las transiciones; articulación entre formación general y formación diferenciada; consideración de los intereses y necesidades de los alumnos en las definiciones curriculares; gestión de la heterogeneidad de los estudiantes; enseñanza en la educación TP (perfil y competencias). Formación y convivencia: consideración de los intereses y la cultura juvenil; estrategias de apoyo psicosocial y orientación a los estudiantes; orientación vocacional, trayectorias futuras y proyecto de vida; participación y vida democrática. Gestión de recursos: gestión de recursos educativos; gestión de personal de acuerdo a exigencias de nivel; espacios integrales e inclusivos.

BIBLIOGRAFÍA:

- Agencia de la Calidad de la Educación. (2015). *Los indicadores de desarrollo personal y social en los establecimientos educacionales chilenos: una primera mirada*. Santiago, Chile.
- Agencia de Calidad de la Educación (2018). *Claves para el mejoramiento escolar*. Santiago, Chile.
- Bellei, C., Valenzuela, J. P., Vanni, X. y Contreras, D. (2014) *Lo aprendí en la escuela: ¿cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Santiago, Chile: Universidad de Chile y Unicef.
- Bellei, C. (2012). Políticas educativas para el nivel secundario: complejidades y convergencias. En Emilio Tenti Fanfani (edit.): *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa* (pp. 209-253). Buenos Aires, Argentina: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, IPE-UNESCO.
- Ministerio de Educación de Chile (Mineduc) (2014). *Estándares indicativos de desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores*. Santiago, Chile.

TIPO DE INVESTIGACIÓN:

Gabinete.

OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN:

La República Dominicana, en su compromiso por evaluar los conocimientos de los estudiantes de la nación en una gran gama de temáticas, participa en una prueba internacional particular: Estudio Internacional de Educación Cívica y Formación Ciudadana (ICCS, por sus siglas en inglés). El propósito de la prueba es «investigar las maneras en que los jóvenes están preparados para asumir sus roles como ciudadanos en el siglo XXI en un conjunto de países» (Agencia de la Calidad de la Educación). Cabe destacar que en la última actualización curricular que ha tenido el sistema educativo dominicano se hace alusión a la competencia ética y ciudadana, en la cual el currículo indica lo siguiente: «La persona se relaciona con los otros y las otras con respeto, justicia y equidad, en los ámbitos personal, social e institucional; cuestiona con criticidad las prácticas violatorias de los derechos humanos, el uso de la violencia en cualquier situación, y transforma las relaciones y normas sociales sobre la base de los principios de la democracia participativa» (Ministerio de Educación, 2016: pág. 69). En cuanto al Estudio Internacional de Educación Cívica y Formación Ciudadana, el país ha participado en dos cohortes: la del año 2009 y la del 2016. El objetivo principal de esta investigación es entregar comparaciones preliminares del ICCS en los años 2009 y 2016 utilizando el conocimiento cívico como componente principal de interés y relacionándolo con características de los estudiantes y de los centros escolares. Entre los objetivos específicos está describir la composición de los estudiantes para ambas cohortes en cuanto al género, condición de sobreedad, estatus socioeconómico de la familia, zona y sector del centro escolar; hacer comparaciones estadísticas del conocimiento cívico en función de las características descritas anteriormente; y discutir sobre variaciones en el diseño del constructo «estatus socioeconómico» para ambas fechas.

SINOPSIS DEL MARCO TEÓRICO:

Es un trabajo de entrega de resultados preliminares. No existe actualmente un marco teórico conciso realizado.

MÉTODO:

Para los modelos se utilizaron las bases de ICCS 2009 e ICCS 2016, empleando específicamente las características de los estudiantes y sus centros educativos. Se recurre al método de regresión lineal con errores estándar robustos por clusters de escuelas para estimar la siguiente relación: $Y_{ij} = \beta_0 + \beta_1 W_{ij} + \epsilon_{ij}$. Donde Y_{ij} es el *score* del estudiante i en la métrica j ; W_{ij} es un vector de características de la escuela y del propio estudiante i utilizado como regresor del modelo. Al referirse a «métrica», se hace alusión al conocimiento cívico o al *score* en los constructos recreados.

RESULTADOS:

Para los dos años en que se ha dado la prueba, se relaciona un mayor *score* o puntaje en conocimiento cívico con ser niña, no estar en sobreedad, ser parte de un centro escolar privado y estar en el quintil socioeconómico 5. Sobre las variables descritas anteriormente, las magnitudes de los coeficientes estimados se mantuvieron con pocas variaciones en el género y en el sector del centro escolar, mientras que la sobreedad aumentó su relación negativa con los resultados del conocimiento cívico de los estudiantes.

CONCLUSIONES:

No existen variaciones significativas entre el año 2009 y el 2016. Las variaciones encontradas entre los años descritos van relacionadas con los regresores, donde hay cambios entre estudiantes por género, condición de sobreedad, zona y sector del centro escolar. Se aclara que las diferencias entre las relaciones del estatus socioeconómico y el conocimiento cívico en ambas fechas evaluadas podrían ser generadas por métodos de imputación existentes en una versión de la prueba y en otra no.

BIBLIOGRAFÍA:

Agencia de la Calidad de la Educación. (S. f.). Estudio Internacional de Educación Cívica y Formación Ciudadana (ICCS). Recuperado de <http://www.agenciaeducacion.cl/estudios/estudios-internacionales/iccs/>

International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) (2016). IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016: Assessment Framework. Herengracht, Amsterdam, Netherlands: IEA Secretariat. Recuperado de: <https://www.iea.nl/publications/assessment-framework/iea-international-civic-and-citizenship-education-study-2016>

Ministerio de Educación de la República Dominicana (Minerd) (2016). Diseño Curricular del Nivel Secundario. Primer Ciclo. Versión Preliminar para Revisión y Retroalimentación. Santo Domingo, República Dominicana. Recuperado de: <http://www.ministeriodeeducacion.gob.do/docs/direccion-general-de-curriculo/RtcE-diseno-curricular-del-nivel-secundario-primer-ciclopdf.pdf>

SESIÓN TEMÁTICA 5. CENTROS EDUCATIVOS SOSTENIBLES

Coordinadora: Mtra. Massiel Cohen

Relatoría: Andrea Ulerio

Las conferencias que fueron presentadas en esta sesión temática fueron las siguientes:

APRENDER ES MÁS: UNA REVISIÓN DEL ESTADO DE SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA

Darwin Caraballo

TRANSFORMANDO LA ORGANIZACIÓN DE LAS ESCUELAS: ESCUELAS DOMINICANAS TRABAJANDO COMO COMUNIDADES DE APRENDIZAJE PROFESIONAL

Miguelina Coronado

IMPACTO DE LA BUENA FORMACIÓN DOCENTE PARA UN CENTRO SOSTENIBLE: PERSPECTIVA DE LOS DOCENTES

Pedro Luis de León Mejía

TIPO DE INVESTIGACIÓN:

Exploratoria y diagnóstica.

OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN:

La región de América Latina y el Caribe muestra un evidente rezago, según las cifras, en materia de educación. «La tasa de terminación de la primaria para 2015 en trece países fue de 76 % y la de secundaria de solo 50.4 %. Según cifras del BID, la cobertura promedio en 2014 en los primeros niveles educativos (4 a 5 años) se ubicó en 75.9 % y en países como Honduras y El Salvador estuvo por debajo de 60 %» (Fundación SURA y Reduca, 2018). Resultados en pruebas estandarizadas internacionales refuerzan el pensamiento de que hay muchos retos para la educación en la región. Por ejemplo, en las pruebas PISA de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), en 2015, los países de la región ocuparon muchos de los últimos puestos del *ranking* internacional de calidad educativa. De la región participaron Chile, México, Costa Rica, Trinidad y Tobago, Uruguay, Brasil, Perú y República Dominicana, esta última quedando en el último lugar del *ranking* de todos los países. «Según evidencian estas pruebas, los estudiantes no tienen los conocimientos y habilidades mínimas esperadas para su edad, para desenvolverse adecuadamente en la vida y en la academia, ni para enfrentar los retos del siglo XXI, lo que hace que acumulen desventajas en relación con los estudiantes de otros países o de otros niveles socioeconómicos» (Fundación SURA y Reduca, 2018). El libro presentado por Fundación SURA y la alianza Reduca resalta el hecho de que la inequidad, la pobreza y la exclusión generan una gran brecha educativa que hace que los estudiantes de niveles socioeconómicos más altos tengan calificaciones muy superiores a los de niveles más bajos, así como los que estudian en centros urbanos tienen mejores calificaciones que los que están en centros rurales. Se explica que esto es, a la vez, una causa y una consecuencia del rezago educativo de la mayoría de los estudiantes del sistema público de educación de los países de la región. El objetivo del estudio es «profundizar y comprender de manera integral lo que implica garantizar el derecho a aprender, que, además de considerar los indicadores mínimos del derecho a la educación adoptados por

Unesco, tiene en cuenta aspectos determinantes como la garantía de las trayectorias escolares completas, la participación activa de los estudiantes en su proceso educativo y el aprendizaje con sentido de los niños, niñas y jóvenes» (SURA y Reduca, 2018).

SINOPSIS DEL MARCO TEÓRICO:

La investigación presenta una visión sobre la calidad educativa más moderna, que incluye no solo el derecho a asistir a una escuela, sino además la adquisición de habilidades duras y habilidades blandas. Ahora, con los aprendizajes en el centro, el derecho a la educación es el derecho a aprender y esto trasciende a la escuela (Fundación Sura y REDUCA, 2018). Los autores proponen un cambio de enfoque según el cual el estudiante es vital en su propio proceso de aprendizaje. Esta definición recoge la clasificación elaborada por Tomasevski en los elementos principales y la amplía en otros aspectos; entiende que los aprendizajes son consecuencia de un buen entorno para el aprendizaje, a la vez que promueve una formación más integral durante toda la vida. El concepto también retoma la definición de Mexicanos Primero (2017) y resultados de estudios propuestos por la alianza Reduca en escenarios de diálogo internacional (Fundación SURA y Reduca, 2018). Para la comprensión del derecho a aprender, el estudio propone los siguientes elementos claves: a) estar y permanecer en la escuela, b) participar activamente y c) aprender con sentido y a lo largo de la vida (Fundación SURA y Reduca, 2018).

MÉTODO:

Análisis cualitativo. Se elaboró una plantilla para ser llenada por la institución representante de cada país.

RESULTADOS:

El estudio diagnóstico identificó unos cinco retos que unen a la región para la garantía del derecho a aprender: a) garantizar trayectorias completas, b) lograr aprendizajes con sentido para todos, c) ir más allá de las pruebas estandarizadas, d) potenciar el rol

de docentes y directivos y e) sumar esfuerzos mediante alianzas multisectoriales (Fundación SURA y Reduca, 2018).

CONCLUSIONES:

Recomendaciones: 1. Atreverse a innovar. Orientar las políticas hacia el derecho a aprender y las habilidades del siglo XXI. Para lograrlo se necesitan cambios tanto en la parte docente como en la dirección, la escuela, las técnicas didácticas y en el sistema educativo. 2. Flexibilizar los currículos. Sistemas incluyentes y pertinentes para toda la población. Es un desafío en la región la motivación de los alumnos para mantenerse en las escuelas. Es necesario un sistema con currículos que puedan mantenerlos en las aulas y aumentar los aprendizajes. 3. Atraer, motivar y retener a los mejores. Potenciar el rol de maestros y directores. Los docentes tienen un rol esencial como medio para mejorar los aprendizajes; por esto se necesita formación continua y de calidad durante su trayectoria, alimentada por una motivación impulsada gracias a condiciones de trabajo y carreras atrayentes en comparación con profesionales del mismo nivel de formación en otros ámbitos. 4. Evaluar en múltiples dimensiones. Medir para formular políticas y orientar la financiación. La constante evaluación permite saber qué se está haciendo bien y qué no está teniendo efectos positivos, de modo que se puedan realizar los ajustes pertinentes. 5. Sumar esfuerzos. Potenciar alianzas multisectoriales. Los autores entienden que las alianzas entre sectores públicos, privados y de la sociedad civil son vitales en nuestros países para superar las crisis de aprendizajes y para poder potenciar los recursos y esfuerzos en pos de superar las condiciones que perpetúan la desigualdad e inequidad en los países de la región (Fundación SURA y Reduca, 2018).

BIBLIOGRAFÍA:

- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- BancoMundial(2018).*Informe sobre el desarrollo mundial 2018: aprender para hacer realidad la promesa de la educación. Panorama general*. Washington, DC: Banco Mundial. Recuperado de: <http://iin.oea.org/pdf-iin/RH/docs-interes/2019/Informe-sobre-el-Desarrollo-Mundial-2018.pdf> http://www.redage.org/sites/default/files/adjuntos/informe_sobre_el_desarrollo_mundial_2018.pdf

Banco Interamericano de Desarrollo (2015). América Latina y el Caribe en PISA. Recuperado de: <https://www.iadb.org/es/sectores/educacion/america-latina-y-el-caribe-en-pisa/home> <https://www.iadb.org/es/sectores/educacion/america-latina-y-el-caribe-en-pisa/inicio>

Busso, M., Cristia, J., Hincapié, D., Messina J. y Ripani, L. (Edit.) (2017). *Aprender mejor: políticas públicas para el desarrollo de habilidades*. Washington D. C., Estados Unidos: Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Recuperado de https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/8495/Aprender_mejor_%20Politicass_publicas_para_el_desarrollo_de_habilidades.PDF y <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Aprender-mejor-Pol%C3%ADticas-p%C3%ABlicas-para-el-desarrollo-de-habilidades.pdf>

Cabrol, M. y Székely, M. (Edit.) (2012). *Educación para la transformación*. Washington D. C., Estados Unidos: Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Recuperado de: <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Educaci%C3%B3n-para-la-transformaci%C3%B3n.pdf>

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal) (2018). *Panorama social de América Latina, 2017*. Santiago, Chile: Cepal. Recuperado de: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/42716/7/S1800002_es.pdf

Elacqua, G., Hincapié, D., Vegas, E. y Alfonso, M. (2018). *Profesión: profesor en América Latina. ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* Washington D. C., Estados Unidos: Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Recuperado de: <https://publications.iadb.org/handle/11319/8953>

Fundación Compartir (2014). *Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos*. Bogotá, Colombia: Fundación Compartir. Recuperado de: <https://www.fundacioncompartir.org/pdf/Tras%20la%20excelencia%20docente%20-%20estudio%20final.pdf>

Fundación SURA y Red Latinoamericana de Organizaciones de la Sociedad Civil por la Educación (Reduca) (2018). *Aprender es más: hacer realidad el derecho a la educación en América Latina*. Santiago,

Chile. Recuperado de: https://fundacionexe.org.co/wp-content/uploads/2019/05/Aprender_Es_Mas_vr_2019.pdf

Hanushek, Eric A. y Rivkin, Steven G. (2010). Generalizations about Using Value-Added Measures of Teacher Quality. *American Economic Review*, 100(2), pp. 267-71.

Heckman, J. y Carneiro, P. (2003). Human Capital Policy. National Bureau of Economic Research Working Paper No. 9495. Recuperado de: <https://www.nber.org/papers/w9495.pdf>

Mexicanos Primero (2017). Tod@s. *El estado de la educación en México*. Recuperado de: <http://mexicanosprimero.org/index.php/educacion-en-mexico/como-esta-laeducacion/estado-de-la-educacion-en-mexico/todos>

Red Latinoamericana de Organizaciones de la Sociedad Civil por la Educación (Reduca) (2016). Declaración de Antigua. Antigua, Guatemala. Recuperado de: <https://reduca-al.net/index.php?q=articulos/declaracion-de-antigua-reduca-al-1074>

TIPO DE INVESTIGACIÓN:

Estudio de caso - método mixto.

OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN:

El enfoque del estudio está en explorar las circunstancias, problemas e inconvenientes que están enfrentado aquellas instituciones educativas dominicanas que han adoptado de manera temprana los procesos de las comunidades de aprendizaje profesional (PLC, por sus siglas en inglés) o que están en proceso de implementarlos. Una vez identificados estas circunstancias y problemas, estos servirían para iluminar el camino a otras organizaciones que quieran sumarse a la implementación de los procesos de las comunidades profesionales de aprendizaje en el contexto de la cultura dominicana. Las siguientes preguntas generales guían la investigación: Pregunta cualitativa: ¿Cómo describen los participantes de una comunidad escolar de Santo Domingo, seleccionada como muestra para un estudio de caso instrumental, el proceso de implementación del modelo de comunidad de aprendizaje profesional (CAP)? Pregunta cuantitativa: ¿Cuáles fortalezas y debilidades son identificadas por los integrantes de la comunidad escolar en la implementación de cada una de las dimensiones y atributos de la CAP mediante el instrumento Evaluación de la Comunidad de Aprendizaje Profesional (PLCA-R)?

SINOPSIS DEL MARCO TEÓRICO:

Las investigaciones en los Estados Unidos de Norteamérica (DuFour y Eaker, 1998), así como en otros países, han demostrado que la implementación de las comunidades de aprendizaje profesional (profesional learning communities, en inglés) puede incrementar la capacidad, eficacia y eficiencia de las escuelas, evidenciándose en un mejor desempeño de los estudiantes. Esto es así debido a que la comunidad se envuelve en un aprendizaje continuo, basado en resultados, que se ejecuta dentro del mismo recinto escolar (DuFour y Eaker, 1998; Senge, 2006). El modelo de comunidades de aprendizaje profesional (CAP) está basado en las teorías siguientes: la teoría

de organizaciones que aprenden (Senge, 2006), la teoría de aprendizaje de adultos (Mezirow, 1983), la teoría de colegialidad (Bush, 2003) y la teoría del profesionalismo en la docencia (Nordin, 2016; Sachs, 2016; Vanassche y Kelchtermans, 2016). Estas teorías permiten un mejor entendimiento del proceso de implementación del modelo de las comunidades de aprendizaje profesional en la R.D. y, específicamente, en la escuela seleccionada como caso instrumental. Así mismo, ayudan a entender cómo la escuela responde a los problemas e inconvenientes que se presentan durante el proceso de implementación y seguimiento del modelo de comunidad de aprendizaje profesional.

MÉTODO:

La investigación se lleva a cabo como un estudio de caso y en ella se utilizará un método mixto. La investigación cualitativa describirá los problemas e inconvenientes que lleva consigo la implementación de los procesos de una comunidad de aprendizaje profesional en la escuela seleccionada y cómo los miembros de la comunidad responden a estos problemas. Los datos serán recolectados a través de entrevistas semiestructuradas, un grupo de enfoque y análisis de documentos. La multiplicidad de perspectivas que estos miembros de la comunidad aportarán a la investigación puede servir a otras instituciones que están en proceso de implementación del modelo para entender mejor el proceso y prevenir situaciones que puedan perjudicar el alcance de los objetivos. Por otro lado, la parte cuantitativa se basa en la administración a los maestros de una encuesta a través del instrumento denominado «Evaluación de las Comunidades de Aprendizaje Profesional» (PLCA-R), el cual proveerá estadísticas descriptivas que mostrarán las debilidades y fortalezas de la escuela como comunidad profesional de aprendizaje.

RESULTADOS:

Este estudio está en proceso; sin embargo, se realizó un estudio preliminar que arrojó algunos resultados para algunas de las preguntas de investigación. Los puntos sobresalientes referentes a los problemas que encuentran los miembros de la comunidad educativa

al implementar los procesos de las comunidades de aprendizaje profesional fueron los siguientes: Problemas: - Es un proceso difícil que busca promover el aprendizaje de los estudiantes a través del desarrollo profesional del docente. El incremento en la carga de trabajo provoca frustración y resistencia a los cambios. - Algunos docentes pueden ver el trabajo colaborativo como una intromisión. - No todos los docentes asumen la cultura de colaboración de manera similar; la diferencia de opiniones puede crear dilaciones en el proceso de toma de decisiones de los equipos de trabajo. - La adopción de nuevas estrategias no asegura el éxito de la actividad docente. Lo que funciona en un contexto no necesariamente funciona en otro. - El rol del director no necesariamente es de apoyo. - Algunos problemas han podido ser resueltos con el apoyo de los equipos de trabajo y de los consejeros. Cambios en las relaciones: - Mayor colaboración e intercambio de estrategias en contraste con la anterior cultura de aislamiento. - Mayor confianza. Cambios en la forma de enseñar: - Mayor diferenciación de acuerdo a las necesidades de los estudiantes. - Planificación conjunta y alineación entre los diferentes grados. - Un desarrollo profesional continuo que ocurre al compartir conocimientos y estrategias.

CONCLUSIONES:

Los resultados del estudio preliminar en el contexto de una escuela dominicana que está implementando el modelo de comunidad de aprendizaje profesional (CAP) son muy similares a los de otros países que han implementado y estudiado dicho modelo. El trabajo del docente es muy complejo y tiene, por tanto, muchas facetas. Las características de las CAP permiten a los docentes desarrollarse profesionalmente de manera continua. Además, el hecho de que esta generación de niños y jóvenes se esté formando en un mundo cambiante obliga a los docentes a actualizarse continuamente con toda la nueva información y conocimiento. La cultura de aislamiento en las escuelas está obsoleta. El reto para el docente en la actualidad es compartir sus conocimientos con sus colegas y trabajar en conjunto para lograr un mayor aprendizaje de los estudiantes. La ventaja de un desarrollo profesional continuo, inherente al mismo trabajo, es innegable y debe ser el próximo paso para obtener una mayor calidad educativa.

BIBLIOGRAFÍA:

- Agaoglu, E. (2006). The Reflection of the Learning Organization Concept to School of Education. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 7(1), pp. 132-148.
- Álvarez, B. (2000). *Reforming education in the Dominican Republic*. USAID/Dominican Republic: Education Sector Assessment.
- Angelle, P. (2010). An Organizational Perspective of Distributed Leadership: A Portrait of a Middle School. *Research in Middle Level Education Online*, 33(5), pp. 1-16.
- Angelle, P. S. y Teague, G. M. (2014). Teacher Leadership and Collective Efficacy: Teacher Perceptions in Three US School Districts. *Journal of Educational Administration*, 52(6), pp. 738-753. doi: 10.1108/JEA-02-2013-0020
- Battersby, S.L. y Verdi, B. (2014). The Culture of Professional Learning Communities and Connections to Improve Teacher Efficacy and Support Student Learning. *Arts Education Policy Review*, 116(1), pp. 22-29. doi: 10.1080/10632913.2015.970096
- Creswell, J. W., (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* (3rd ed). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc. ISBN: 9781412995306.
- DuFour, R. y Eaker, R. E. (1998). *Professional Learning Communities at Work: Best Practices for Enhancing Student Achievement*. Bloomington, IN: National Educational Service.
- Eğmir, E. y Yörük, S. (2013). The Effectiveness Level of School Administrator's Coaching Characteristic on School's Being Learning Organization. *Mevlana International Journal of Education (MIJE)*, 3(1), pp. 120-133.
- Gajardo, M. (2007). *Country Profile Commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2008, Education for All by 2015: Will We Make it? Dominican Republic Country Case Study*.
- Gall, M. D., Gall, J. P. y Borg, W. R. (2007). *Educational Research: An Introduction* (8th ed.). Boston: Pearson.

Senge, P. (2006). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday/Currency.

Senge, P. M., Lichtenstein, B. B., Kaeufer, K., Bradbury, H. y Carroll, J. S. (2007). Collaborating for systemic change. *MIT Sloan Management Review*, 48(2), pp. 44-53+92. Recuperado de: <http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-33846477899&partnerID=40&md5=788534442d06203026a9e2fc6b694ff3>.

TIPO DE INVESTIGACIÓN:

Cuantitativa.

OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN:

El presente estudio consistió en una investigación de tipo cuantitativo. El propósito general de la misma fue conocer la percepción de los docentes del nivel secundario del Distrito Educativo 11-01 de Sosúa sobre la pertinencia de los programas de formación inicial docente recibidos a nivel de licenciatura en las respectivas universidades. De manera introductoria se presentó la relevancia, importancia y necesidades de llevar a cabo este estudio sobre el nivel de pertinencia de los programas de formación inicial docente en la República Dominicana. La formación docente se muestra como una parte esencial dentro del sistema educativo, y debe ser atendida desde los diversos entes que tienen cierto grado de responsabilidad en el asunto (Taba, 1962), ya que la calidad de los programas de formación que reciben los docentes podría incidir de manera directa en los aprendizajes y competencias que en el futuro alcanzarán los estudiantes de los niveles preuniversitarios (Ellis, 2004; Tyler, 1949). Los cambios que se integren a los programas, obviamente, deben ser periódicos y de acuerdo a los avances tecnológicos, las investigaciones e innovaciones en el ámbito educativo, tanto a nivel nacional como internacional (Oliva y Gordon, 2012), tal como se plantea en la Ley General de Educación de la República Dominicana (1997). Esto es debido a que una buena y adecuada formación docente que esté acorde con las necesidades del sistema educativo dominicano y el perfil docente exigido es esencial para que los maestros puedan desempeñar una labor con eficacia (Merfat Ayesh, 2016). Preguntas de investigación: 1- ¿Cómo perciben los maestros la formación docente recibida en su centro de estudio de educación superior?, ¿fue pertinente, de acuerdo a las necesidades del sistema educativo público dominicano? 2- ¿Cuál es la percepción de los maestros sobre si recibieron una formación docente pertinente en términos de las prácticas docentes y en cuanto a su nivel de conocimiento sobre el uso y manejo de la tecnología, libros de registros, planificaciones, estrategias didácticas y forma de evaluación de los

aprendizajes? 3- ¿Cuál es la consideración de los docentes sobre si recibieron una adecuada formación docente sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje basados en competencias?

SINOPSIS DEL MARCO TEÓRICO:

En la República Dominicana todos los programas de formación docente deben estar regidos por el Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (Inafocam), entidad que fue creada por la Ley General de Educación (1997), tal como se expone en su artículo 129. En esta ley se indica que dicha entidad debe tener como función principal coordinar las diversas ofertas de formación, actualización y capacitación o perfeccionamiento de todos los docentes del sistema de escuelas públicas a nivel nacional. Además de esta institución, se deben seguir los reglamentos del Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (Mescyt), entidad que rige todos los programas de la educación superior de la República Dominicana. Formación inicial docente en la República Dominicana: La formación inicial docente en la República Dominicana consiste en los estudios de preparación universitaria de los maestros a nivel de licenciatura (Ministerio de Educación, 2016). La formación inicial docente recibida en las instituciones dedicadas a la formación docente debe permitir al aspirante a maestro adquirir las competencias y la visión de construcción de conocimientos, actitudes y habilidades para hacer más eficiente el desempeño docente. Por consiguiente, «estos programas de formación docente en el nivel superior deben garantizar, asimismo, la consecución de un perfil docente comprometido con el cambio, la investigación e innovación, y de una actitud reflexiva sobre sus roles, capacidades y competencias para un desempeño eficiente en el contexto del siglo XXI» (Ministerio de Educación, 2016, p. 46). Marco empírico: Martínez Martín (2016) explica que la formación de docentes es un elemento clave para el cambio de cualquier sistema educativo. Por lo tanto, indica que la formación de los maestros debe mantener una relación mucho más estrecha entre lo que es la base teórica y la práctica pedagógica o docente, debido a que la calidad de la educación se relaciona de manera directa con la calidad de la formación de los docentes. En otro aspecto, al analizar las teorías que se

encuentran implícitas en la escritura académica con el fin de verificar su relación directa con el desempeño en los programas de formación inicial docente, Errázuriz (2017) indica que cuando existe un alto nivel de teorías implícitas de tipo transaccional, el desempeño de los estudiantes de pedagogía es más alto. En este mismo orden, Imbernón Muñoz (2012) indica que se debe atender «al desarrollo del conocimiento práctico en el docente, su especificidad, las fuentes de formación profesional y, especialmente, la impronta de la formación académica en este desarrollo, desde la perspectiva de los propios actores» (Imbernón Muñoz, 2012, p. 3). Medina Payarez (2017) establece la existencia de una serie de retos en el contexto de la formación inicial docente, entre los que menciona el «lograr que los currículos, tanto de escuelas normales como de los programas de formación en docencia de las facultades de educación de las universidades, instauren un equilibrio entre la formación disciplinar y la formación didáctica-pedagógica» (p.86). Dentro de los programas de formación docente también inciden las estrategias de enseñanza a los futuros maestros, tal como indican María Teresa Aguado *et al.* (2008) al señalar que en dichos programas debe existir cierto respeto en las metodologías utilizadas dentro de las actividades de formación. Finalmente, Vezub (2016) indica que los docentes deben poseer conocimientos didácticos, académicos y teóricos correspondientes a sus disciplinas. Además, conocimientos y estrategias para emplear herramientas tecnológicas en su desempeño docente (Alburquenque Campos, 2016; López Martínez, 2014; Silva Quiroz, 2012).

MÉTODO:

Tipo de estudio: Esta investigación estuvo enmarcada en el paradigma cuantitativo. Este estudio tuvo una naturaleza exploratoria (Blaxter, Hughes, y Tight, 1996; Creswell, 2009). El mismo está enmarcado en el paradigma positivista, por ser de tipo cuantitativo (Johnson y Christensen, 2014). Participantes: Los participantes de este estudio constituyeron una muestra de 110 docentes del nivel secundario del Distrito Educativo 01 de la regional 11 de Puerto Plata. Para determinar la muestra, se utilizó la tabla de muestreo de Krejcie y Morgan (1970) mediante muestreo aleatorio simple por conglomerado, ya que los grupos integrantes de la población no muestran ningún tipo de estratificación (Johnson y Christensen, 2014). Instrumentos: El instrumento (cuestionario) utilizado para la recopilación de los datos pasó por un proceso de validación por un grupo de expertos, entre

los cuales se encuentran un egresado de la Universidad de Puerto Rico con un máster en Investigación y varios coordinadores de centros educativos que verificaron el grado de coherencia de los términos utilizados de acuerdo al sistema público dominicano. Luego se aplicó una prueba piloto (Johnson y Christensen, 2014). Además, se utilizó una planilla para llevar a cabo parte del proceso de validación del instrumento. Finalmente, para ver el nivel de consistencia interna del instrumento utilizado, se procedió a realizar una prueba utilizando el programa IBM SPSS, y el mismo arrojó que el instrumento posee un alfa de Cronbach de .73 (Creswell, 2009) Procedimientos de observación y análisis de datos: Luego de validado el instrumento, se procedió a solicitar los permisos correspondientes para llevar el estudio y se inició la aplicación del mismo. El análisis de los datos cuantitativos se llevó a cabo a través del software de análisis de datos estadísticos SPSS. Los resultados se mostraron en tablas de frecuencia y con gráficas de pastel (Creswell, 2009).

RESULTADOS:

En este capítulo se presentaron los resultados utilizando estadísticas descriptivas; los mismos fueron organizados con sus respectivas tablas de frecuencias y gráficas. El 54.55 % de los docentes encuestados del nivel secundario del Distrito Educativo 11-01 pertenece al género femenino y el 45.45 % pertenece al sexo masculino. El 68.2 % tiene edades de 30 a 49 años, el 17.3 % de los docentes encuestados tiene edades de 20 a 29 años, el 11.8 % posee edades de 50 a 59 años y una minoría (equivalente al 2.7 %) tiene edades de 60 años en adelante. El 72.7 % de los maestros encuestados posee solamente un nivel de licenciatura, el 9.1 % posee un nivel de especialidad y el 18.2 % tiene maestría. El 34.5 % de los docentes indicó que se siente muy satisfecho con el programa de formación docente recibido en la licenciatura; el 50 % se siente satisfecho; el 14.5 %, poco satisfecho; y el 0.9 %, nada satisfecho. El 22 % de los docentes encuestados considera que el programa de formación docente recibido fue muy pertinente; el 58 %, pertinente; y el 20 %, poco pertinente. El 94.5 % de los docentes encuestados indicó que se deberían incluir cambios en el programa de formación docente recibido a nivel de licenciatura, mientras que solamente el 5.5 % indicó que no es necesario. Sobre haber recibido las enseñanzas sobre el uso y manejo de la tecnología para ser empleada en la labor docente e integrada en sus prácticas pedagógicas, el 55.45 % de los docentes encuestados respondió de manera positiva y el 45.55 % contestó

que no. El 43.6 % de los docentes encuestados dijo que sí recibió instrucciones sobre el correcto llenado de los libros de registros; en cambio, el 56.4 % reportó que no. En lo que se refiere a las planificaciones anuales, en el momento de preguntar a los docentes si recibieron instrucciones adecuadas para realizar las planificaciones anuales, el 49.4 % indicó que no, el 47.3 % contestó que sí las recibió y el 3.6 % se abstuvo de contestar. En cuanto a las planificaciones de unidades y si se recibieron las adecuadas instrucciones al respecto, el 57.3 % de los docentes encuestados indicó que sí las recibió y el 40.9 % indicó que no. Por otra parte, en ese mismo sentido de las planificaciones, al preguntarles sobre haber recibido instrucciones sobre cómo realizar las planificaciones de acuerdo al diseño curricular vigente, el 63.6 % de los docentes indicó que sí y el 31.8 % indicó que no. Finalmente, de acuerdo a los resultados obtenidos, se presenta que un 61.8 % de los docentes reportó que recibió instrucciones sobre cómo utilizar el diseño curricular para elaborar las planificaciones, mientras que el 35.5 % indicó que no y el 2.7 % se abstuvo de responder esta interrogante. El 72.7 % de los docentes indicó que recibió en su programa de formación inicial docente instrucciones adecuadas sobre las estrategias de enseñanza-aprendizaje requeridas por el sistema educativo para la práctica profesional y la labor docente; en cambio, el 26.4 % indicó que no. El 65.5 % de los encuestados respondió que sí recibió instrucciones acerca del proceso de evaluación de los aprendizajes, el 32.7 % indicó que no y un menor porcentaje de 1.8 % se abstuvo de responder.

CONCLUSIONES:

Con relación a la interrogante sobre si los maestros perciben que la formación docente recibida en su centro de estudio de educación superior fue pertinente de acuerdo a las necesidades del sistema educativo público dominicano, se encontró que el 34.5 % de los docentes indicó que se siente muy satisfecho con el programa de formación docente recibido en la licenciatura y el 50 % se siente satisfecho. Esto indica una buena valoración, en sentido general, de la formación docente recibida. Con respecto a esta pregunta de investigación, se encontró que el 22 % de los docentes encuestados considera que fue muy pertinente; el 58 %, pertinente; y el 20 %, poco pertinente. Estos hallazgos demuestran que un alto porcentaje de los docentes percibieron que su programa de formación docente fue pertinente de acuerdo a las necesidades

del sistema educativo; sin embargo, consideran algunos aspectos a cambiar. Un porcentaje bastante alto de los docentes consideran que sí se deben introducir cambios en los programas de formación inicial docente que recibieron (Martínez Martín, 2016). Sobre la pertinencia de las enseñanzas acerca del uso y manejo de la tecnología para ser empleada en la labor docente e integrada en sus prácticas pedagógicas, se pudo encontrar que el 55.45 % de los docentes encuestados respondió de manera positiva, mientras que el 45.55 % contestó que no (Alburquenque Campos, 2016; Silva Quiroz, 2012). En la parte referente al manejo de los libros de registros desde la base de la formación docente inicial en los centros de enseñanza del nivel superior o universidades, en este estudio se encontró que el 43.6 % de los docentes encuestados dijo que sí recibió instrucciones sobre el correcto llenado de los libros de registros, mientras que el 56.4 % reportó que no. En este sentido, existe la necesidad de impartir adecuadas instrucciones sobre el uso de libros de registros de grado (Imbernón Muñoz, 2012). En la pregunta sobre si los docentes recibieron instrucciones adecuadas para realizar las planificaciones anuales, el 49.4 % indicó que no y el 47.3 % contestó que sí las recibió. En lo que se refiere a las planificaciones de unidades y si se recibieron las adecuadas instrucciones al respecto, el 57.3 % de los docentes encuestados indicó que sí las recibió y el 40.9 % indicó que no. Por otra parte, en ese mismo sentido de las planificaciones, al preguntarles sobre haber recibido instrucciones sobre cómo realizar las planificaciones de acuerdo al diseño curricular vigente, el 63.6 % de los docentes indicó que sí y el 31.8 % indicó que no. Finalmente, de acuerdo a los resultados obtenidos, un 61.8 % de los docentes reportó que recibió instrucciones sobre cómo utilizar el diseño curricular para elaborar las planificaciones, mientras que el 35.5 % indicó que no y el 2.7 % se abstuvo de responder esta interrogante. Estas cuestiones sobre el correcto manejo del diseño curricular constituyen una parte relevante (Aguado, María Teresa *et al.*, 2008). Con relación a las estrategias de enseñanza abordadas, un 72.7 % de los docentes indicó que recibió en su programa de formación inicial docente instrucciones adecuadas sobre las estrategias de enseñanza-aprendizaje requeridas por el sistema educativo. Esto evidencia que la mayor parte de estos maestros sí recibieron esas instrucciones sobre las estrategias de enseñanza para ser empleadas en las aulas (Imbernón Muñoz, 2012; Medina Payarez, 2017). Respecto al proceso

de evaluación, el 65.5 % contestó que sí recibió estas instrucciones, el 32.7 % indicó que no y un menor porcentaje de 1.8 % simplemente decidió no responder esta interrogante del cuestionario aplicado.

BIBLIOGRAFÍA:

- Aguado, M. T. et al. (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), pp. 275-295.
- Alburquenque Campos, C. (2016). La integración curricular de TIC en la formación inicial docente: uso y percepción de académicos universitarios. *Revista Estudios Hemisféricos y Polares*, 7(2), pp. 41-58.
- Blaxter, L., Hughes, C. y Tight, M. (1996). *How to Research*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Los Angeles, CA: SAGE.
- Ellis, Arthur K. (2004). *Exemplars of Curriculum Theory*. Larchmont, NY: Eye on Education.
- Errázuriz, M. C. (2017). Teorías implícitas sobre la escritura académica en estudiantes de programas de formación inicial docente: ¿inciden en el desempeño escrito? *Signo y Pensamiento*, 36(71), pp. 34-50. doi: 10.11144/Javeriana.syp36-71.tiea
- Imbernón Muñoz, F. (2012). La investigación sobre y con el profesorado. La repercusión en la formación del profesorado, ¿cómo se investiga? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), pp. 1-9. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol14no2/contenido-imbernon2012.html>
- Johnson, R. B. y Christensen, L. (2014). *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches* (5th ed.). Los Angeles, CA: SAGE.
- Krejcie, R. V. y Morgan, D. W. (1970). Determining Sample Size for Research Activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, pp. 607-610.
- Ley N.º 66-97. Ley General de Educación de la República Dominicana. Santo Domingo, República Dominicana.
- López Martínez, A. (2014). Proyectos de innovación para integrar las TIC en la formación inicial docente. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 44, pp. 157-168. doi: 10.12795/pixelbit.2014.i44.11
- Martínez Martín, M. (2016, 6 de mayo). La formación docente en las revistas de investigación educativa. *Aula Magna 2.0*. Recuperado de: <https://cuedespyd.hypotheses.org/1517>
- Merfat Ayes, A. (2016). Curriculum Development: Teacher Involvement in Curriculum Development. *Journal of Education and Practice*, 7(9), pp. 106-107. Recuperado de: ERIC Database (EJ1095725) y <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1095725.pdf>
- Medina Payarez, I. J. (2017). Desafíos de las políticas educativas frente a la formación inicial y desarrollo profesional docente. *Revista Hojas y Hablas*, 14, pp. 81-92. doi: 10.29151/hojasyhablas.n14a6
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (Minerd). (2016). Sistema de Carrera Docente en la República Dominicana (primera edición). Santo Domingo, República Dominicana: Minerd
- Oliva, P. y Gordon, W. (2012). *Developing the Curriculum* (8th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Silva Quiroz, J. (2012). Estándares TIC para la formación inicial docente: una política pública en el contexto chileno. *Education Policy Analysis Archives*, 20(7), pp. 1-36.
- Taba, H. (1962). *Curriculum Development: Theory and Practice*. New York, NY: Harcourt, Brace & World.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Vezub, L. F. (2016). Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores. *Pensamiento Educativo*, 53(1), pp. 1-14. doi: 10.7764/PEL.53.1.2016.9

SESIÓN TEMÁTICA 6. ACTIVIDAD FÍSICA ESCOLAR

Coordinador: Dr. Luis Camilo Matos

Relatoría: Kenia Arias

Las conferencias que fueron presentadas en esta sesión temática fueron las siguientes:

EL DESGASTE OCUPACIONAL DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN FÍSICA Y SU POSIBLE INCIDENCIA EN LOS GRADOS DE SATISFACCIÓN DE ESCOLARES RESPECTO AL ÁREA

Diego Rafael La Rotta Villamizar

CÓMO SE APRENDE, SE ENSEÑA Y SE EVALÚA EDUCACIÓN FÍSICA EN UN ENFOQUE POR COMPETENCIAS

Domingo Blázquez Sánchez

LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS CIUDADANAS EN LA ESCUELA

Mauricio Javier Prada Rozo

MOVINFANCIA: UN PROGRAMA PARA UNA EDUCACIÓN FÍSICA ALEGRE, INNOVADORA, INCLUSIVA

Raúl Horacio Gómez

TIPO DE INVESTIGACIÓN:

Descriptiva bajo metodología mixta.

OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN:

Objetivo General: Conocer la eventual incidencia del desgaste ocupacional de los docentes del área de Educación Física y su respectiva influencia en los niveles de satisfacción de los escolares de los grados cuarto y quinto de secundaria en la República Dominicana. Objetivos Específicos: 1. Establecer los niveles de desgaste ocupacional de los docentes del área de Educación Física que imparten clases en los últimos grados de secundaria en instituciones públicas y privadas en tres de las ciudades más densamente pobladas de la República Dominicana. 2. Identificar los grados de satisfacción de los estudiantes de los últimos grados de secundaria de centros educativos públicos y privados en las principales ciudades de la República Dominicana. 3. Conocer la posible correlación entre los niveles de desgaste ocupacional de los docentes del área de Educación Física y los grados de satisfacción de los estudiantes de los últimos grados de secundaria.

SINOPSIS DEL MARCO TEÓRICO:

Marco conceptual sobre el tema de la satisfacción como agente de cambio: Es evidente que un estado emocional de satisfacción se refleja como un factor de bienestar en la cotidianidad de los seres humanos de cualquier género o edad, y que esto, por obvias razones, influye en el comportamiento. En un estudio adelantado por Watanabe (2014), denominado *Satisfacción por la vida y teoría homeostática del bienestar*, se expresa la importancia del estudio de la satisfacción como un indicador de bienestar subjetivo y su relación con el comportamiento social mediado por mecanismos mentales de los sujetos expuestos a este sentimiento. De igual manera, se constata la influencia del medio ambiente y de las experiencias vividas y la repercusión biológica de estos aspectos sobre las predisposiciones y preferencias de los seres humanos. Por lo anterior se infiere que los estudiantes que señalen sentir satisfacción por las clases de Educación Física estarán potencialmente motivados a

incorporar a sus vidas cotidianas aspectos derivados de la enseñanza del área. Sobre el tema de la satisfacción de los escolares respecto a las clases de Educación Física: En la investigación denominada *Importancia de la satisfacción en las clases de Educación Física para la motivación y la adopción de un estilo de vida saludable*, adelantada por Ferriz (2014), se evidencia la influencia de la Educación Física en la generación de hábitos de vida saludable relacionados con la práctica de actividad física fuera del entorno escolar. De igual manera, y de acuerdo a los resultados de percepción de los participantes, se demuestra que la influencia del área de Educación Física es limitada, al punto de no demostrar resultados considerables con relación a la generación de hábitos de vida saludable respecto a la nutrición y a la desincentivación del consumo de drogas y alcohol. El estudio se adelantó a través de la aplicación de los protocolos modificados Cuestionario de Satisfacción en las Clases de Educación Física (PACSQ) y Escala de Locus Percibido de Causalidad (PLOC). El estudio se desarrolló con 858 estudiantes de Educación Física posobligatoria, con edades comprendidas entre los 15 y 21 años, pertenecientes a diversos centros educativos de dos provincias de España. El autor, dentro de las conclusiones, sugiere que los contenidos de Educación Física deben replantearse para que influyan en las otras categorías relacionadas con la generación de hábitos de vida saludable. Es importante destacar que la intención de la investigación propuesta en este documento es replicar el estudio adelantado por el doctor Ferriz con el fin de realizar un estudio de tipo comparativo. Sobre el tema de la correlación entre el desgaste ocupacional del docente y los grados de satisfacción escolar: Las investigaciones acerca del síndrome de *burnout* documentan notoriamente las consecuencias de este fenómeno con aspectos como el ausentismo, intención de abandono del cargo, baja eficiencia laboral, entre otras. No obstante, la vinculación entre el desgaste ocupacional del docente y los resultados académicos de los estudiantes ha sido escasa (Arens y Morin, 2015). Para el abordamiento de este tema poco estudiado, los autores anteriormente mencionados aplicaron instrumentos dirigidos a evaluar la autopercepción de competencias, la percepción del apoyo docente y la satisfacción escolar. Los principales hallazgos, a grandes rasgos, tienen que ver con la

relación existente entre los docentes con mayores resultados de desgaste ocupacional detectado y un bajo rendimiento académico de sus estudiantes. De igual manera se concluye en este estudio que los docentes con mayor grado de desgaste ocupacional optan por realizar evaluaciones rigurosas con el fin de contrarrestar metodologías de clase subóptimas.

MÉTODO:

Objetivos de la investigación: Objetivo I: Identificar los grados de satisfacción de los estudiantes de los últimos grados de secundaria de centros educativos públicos en las principales ciudades de la República Dominicana y su influencia en los aspectos motivacionales generadores de hábitos y estilos de vida saludables en términos predictivos y su correlación con el desgaste ocupacional docente. Fase 1. Establecer los parámetros fundamentales para clasificar la población de intervención en la República Dominicana. Tarea 1.1 Clasificar los centros educativos que se intervendrán por ciudad. Tarea 1.2 Clasificar la población escolar a intervenir en las principales ciudades de la República Dominicana. Tarea 1.3 Clasificar la población de docentes. Tarea 1.4 Determinar los grupos etarios a intervenir. Fase 2. Aplicar protocolos de levantamiento de información en las diferentes regiones de la República Dominicana. Tarea 2.1 Determinar y ajustar los formatos y guías requeridos para el levantamiento de información. Tarea 2.2 Determinar métodos y parámetros de aplicación de cada uno de los protocolos. Tarea 2.3 Aplicar los protocolos en las diferentes ciudades del país. Objetivo II: Estandarizar valores cuantitativos y cualitativos derivados de este estudio con el fin de hallar la correlación entre el grado de satisfacción de los estudiantes de últimos grados de secundaria en las principales ciudades de la República Dominicana y los niveles de desgaste ocupacional de los docentes encargados del área. Fase 3. Parametrizar los resultados derivados de los protocolos por región y por subgrupo poblacional. Tarea 3.1 Revisar y estandarizar los datos y hacer el respectivo análisis en cuanto al desgaste ocupacional y su relación con los grados de satisfacción. Tarea 3.2 Revisar y estandarizar los datos y hacer su respectivo análisis.

RESULTADOS:

Proyecto sin aplicar.

CONCLUSIONES:

Proyecto sin aplicar.

BIBLIOGRAFÍA:

- Arens, A. K. y Morin, A. J. (2016). Relations Between Teachers' Emotional Exhaustion and Students' Educational Outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 108(6), pp. 800-813.
- Guedes, D. P. y Gaspar, E. J. (2016). Síndrome de estrés laboral crónico por el trabajo (burnout) en los profesionales de la educación física brasileños. *Revista de Psicología del Deporte*, 25(2), pp. 253-260.
- Liu, J., Bartholomew, K. y Chung, P. K. (2017). Perceptions of Teachers' Interpersonal Styles and Well-Being and Ill-Being in Secondary School Physical Education Students: The Role of Need Satisfaction and Need Frustration. *School Mental Health*, 9(4), pp. 360-371.
- Morell, R. F. (2014). *Importancia de la satisfacción en las clases de educación física para la motivación y la adopción de un estilo de vida saludable* (tesis doctoral), Universidad de Almería. Almería, España.
- Pan, Y. H. (2014). Relationships Among Teachers' Self-Efficacy and Students' Motivation, Atmosphere, and Satisfaction in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 33(1), pp. 68-92.
- Serrano, J. S., Catalán, A. A., Lanaspa, E. G., Solana, A. A. y García-González, L. (2016). Importancia del apoyo a las necesidades psicológicas básicas en la predisposición hacia diferentes contenidos en Educación Física. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 29, pp. 3-8.
- Shen, B., McCaughy, N., Martin, J., Garn, A., Kulik, N. y Fahlman, M. (2015). The Relationship Between Teacher Burnout and Student Motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 85(4), pp. 519-532.
- Van den Berghe, L. (2015). *Antecedents of Motivating and Demotivating Teaching Behavior and Burnout in Physical Education Teachers* (tesis doctoral), Ghent University. Ghent, Bélgica.
- Watanabe, B. Y. A. (2014). Satisfacción por la vida y teoría homeostática del bienestar. *Psicología y Salud*, 15(1), pp. 121-126.

TIPO DE INVESTIGACIÓN:

Descriptiva.

OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN:

¿Qué debemos tener en cuenta los profesores de Educación Física para responder a las demandas del enfoque basado en competencias? ¿Cómo llevar a la práctica el enfoque competencial? ¿De qué manera contribuye la Educación Física a las competencias básicas? El enfoque basado en competencias es de reciente adopción en el currículo escolar y se corresponde con un planteamiento más amplio promovido desde los organismos educativos internacionales. La mirada competencial constituye un enfoque vinculado al constructivismo, a las alternativas globalizadoras y a las técnicas para aprender a aprender. Desde este planteamiento, la educación debe contribuir a reforzar la competitividad y el dinamismo, así como la cohesión social. Este trabajo pretende demostrar que el enfoque competencial no es una moda que obliga a redefinir documentos educativos. Dando respuesta a las necesidades del profesorado de Educación Física, esta conferencia aporta elementos de gran interés y trata de clarificar el contenido del discurso pedagógico oficial derivado del planteamiento educativo actual.

SINOPSIS DEL MARCO TEÓRICO:

Un nuevo —o, más bien, viejo— concepto ha irrumpido en los últimos años en el mundo educativo como corriente que emerge con fuerza: las «competencias». En algunas ocasiones, estas nuevas expresiones que aterrizan de pronto nos clarifican algunos aspectos, pero en otras contribuyen a confundirnos más en nuestro desempeño docente. ¿De qué se trata?: ¿de un nuevo discurso de la política educativa?, ¿de un recurso para justificar una nueva reforma educativa?, ¿se trata de una moda efímera para ilusionar al profesorado en la mejora de la escuela? o ¿es una consecuencia de la dimensión europea y mundial de la educación? Estos cambios suscitan en el profesorado reacciones naturales que van del entusiasmo a la suspicacia, de la confianza a la reticencia. Ciertamente, desde hace

un tiempo, en el ámbito internacional se ha dado un proceso de traslación del concepto «competencia» desde el campo de la formación profesional (más concretamente desde el ámbito de la formación ocupacional) hasta el de la educación básica para todos los ciudadanos. ¿Por qué? ¿Qué secreto tienen las competencias? ¿En qué se diferencian de expresiones anteriores, como «capacidades»? ¿En qué nos ayuda a los profesores utilizar esta nueva (o vieja) perspectiva? Varios argumentos o preocupaciones aparecen como justificantes de la adopción de este nuevo enfoque. En primer lugar, las exigencias del mundo moderno, con la multiplicación de conocimientos y su accesibilidad, que convierten en caduca cualquier pedagogía basada en la transmisión de saberes. En segundo lugar, la necesidad de proponer al alumnado aprendizajes con significado que les permitan resolver situaciones de la vida cotidiana. En tercer lugar, la importancia de ofrecer a todos las mismas posibilidades de conseguir el éxito de forma eficaz y en condiciones de equidad. A esto hay que añadir las constantes críticas a la escuela (como institución) por la descontextualización de la formación que ofrece, por la inadecuada preparación en cometidos para la vida real que realmente signifiquen transformaciones individuales, sociales, colectivas... En el mismo sentido, el tejido social y los sistemas productivos realizan recriminaciones hacia el sistema educativo, bien por los bajos niveles de calidad conseguidos, bien por el poco resultado de la formación en el desarrollo científico y tecnológico. Todo ello constituye un campo de cultivo idóneo para la búsqueda de nuevas fórmulas de formación personal, ciudadana y profesional. Sin embargo, creemos que cometeríamos un error interpretando el enfoque basado en competencias (EBC) como un cambio únicamente terminológico, por una doble razón: uno, porque dicha transposición supone un enriquecimiento de la reflexión y, por lo tanto, del concepto y sus derivaciones aplicativas; dos, y de modo especial, porque en ello vemos un indicador de un cambio paradigmático. En efecto, frente a una concepción de la formación basada esencialmente en el logro de objetivos y contenidos y fundada en el modelo de la racionalidad técnica, el hecho de acentuar la importancia de estimular y desarrollar en los sujetos sus competencias humanas, como nueva fundamentación educativa, nos lleva a que

los objetivos queden subordinados al diagnóstico de las necesidades y a las diversas disponibilidades formativas de los educandos, una orientación de carácter funcional mucho más coherente con una noción del desarrollo humano más compleja y de carácter transversal. Un enfoque holístico, en definitiva, centrado en el sujeto visto en su globalidad, que deja obsoletos los modelos formativos sustentados en concepciones reduccionistas del desarrollo humano.

MÉTODO:

Hermenéutico. Revisión bibliográfica y análisis de contenido. Metaanálisis bibliográfico de bases de datos documentales.

RESULTADOS:

La enseñanza por competencias en Educación Física se caracteriza por el hecho de que las competencias: -constituyen un aprendizaje situado en un contexto auténtico; -suponen resolución de situaciones reales; -son el factor integrador y principio organizador del currículo; -se expresan a través de comportamientos, se evalúan mediante criterios de evaluación; -son responsabilidad de todo el profesorado.

CONCLUSIONES:

El conocimiento en el área de competencias es fundamental actualmente, ya que gran parte del mundo educativo las considera al momento de realizar el currículo. De esta forma, es importante tener conocimiento sobre su significado, clasificación, formas de evaluación y ventajas que presentan, para tener un correcto manejo de las mismas y, por lo tanto, un mayor y mejor resultado educativo.

BIBLIOGRAFÍA:

- Blázquez, D. (2013): *Diez competencias docentes para ser mejor profesor de Educación Física*. Barcelona: INDE.
- Blázquez, D.; Sebastiani, E. (2009). *Enseñar por competencias en educación física*. Barcelona: INDE.
- Blázquez, D. (2001): *La Educación Física*. Barcelona: INDE.
- Bruer, J. (1995). *Escuelas para pensar: una ciencia del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Caturla, E. (2008). Incorporar las competencias en nuestras programaciones. *Padres y Maestros*, 319, pp. 15-18.

Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, 161, pp. 34-39.

Escamilla, A. (2008). *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Graó.

Eurydice, (2002). *Las competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. Recuperado de: www.eurydice.org y <http://formacion.intef.es/mod/resource/view.php?id=25173>

Goñi, J. M. (2005). *El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad*. Barcelona: Octaedro/ICE-UB.

Guzmán, J. C. (2009). *¿Cómo evaluar competencias educativas?* Bogotá: PSICOM editores.

Hargreaves, A. (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.

Molina, J. P. y Villamón, M. (2008). Las competencias básicas en Educación Física: una valoración crítica. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 3(8), pp. 81-86.

Moya, J. y Luengo, F. (2009). Las competencias básicas en el proyecto educativo de centro. *Organización y Gestión Educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 17(2), pp. 12-16.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2003). Proyecto DeSeCo. Recuperado de: www.desco.ch

Pérez Gómez, A. I. (2007). La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas. *Cuadernos de Educación de Cantabria*, 1. Consejería de Educación de Cantabria.

Perrenoud, Ph. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico, 2 (extraordinario). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2749785> [Consultado el 4-8-2009].

Pozo, J. I. (1999). *Aprendices y maestros: la nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.

Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *11 Ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

TIPO DE INVESTIGACIÓN:

Descriptiva, no experimental, de corte transversal.

OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN:

Una sociedad exige la conformación de ciudadanos altamente competentes en valores cívicos y morales que permitan plantear soluciones efectivas ante diversas problemáticas por medio de la comunicación y toma de decisiones asertivas, siendo capaces de aceptar las diferencias de opinión y la participación activa que exige la democracia (Cerró, 2013). Por lo tanto, es importante que las sociedades le apuesten a la formación de ciudadanos en los distintos contextos y, más aún, en el contexto escolar, ya que este es el espacio donde mayor cantidad de tiempo permanecen los jóvenes y adolescentes y donde experimentan la mayor cantidad de experiencias significativas para la vida. Sin embargo, se corre el riesgo de creer que basta con crear e implementar un reglamento estudiantil o manuales de convivencia, los que, en su mayoría, tienden más a la represión ante una falta de comportamiento que a la formación en el manejo del conflicto, convirtiéndose en un modelo de ciudadanía fundamentado en la obediencia de normas por medio de la sanción moral y social (Toro, Ospina y Vélez, 2014). Según el Atlas de Salud Pública (2016) de la localidad de Engativá, realizado en la ciudad de Bogotá, Colombia, se identificó que los jóvenes y adolescentes presentan altos niveles de violencia intrafamiliar, maltrato infantil y conflictividad entre ellos. Asimismo, se ha registrado en los últimos años el aumento del número de consultas por depresión, consumo de alcohol u otras sustancias psicoactivas, e incluso ha habido un incremento en el índice de suicidios, lo que ha dejado entrever que existe una problemática de ciudadanía y formación ciudadana en los jóvenes y adolescentes de la zona. Por lo anterior, es importante realizar un diagnóstico inicial que permita establecer: ¿cuál es el nivel de apropiación que presentan los jóvenes y adolescente en competencias ciudadanas?; ¿cómo los docentes de las instituciones educativas abordan el desarrollo de las competencias ciudadanas desde el aula de clase?; y ¿qué actividades están realizando las instituciones educativas para formar a los jóvenes y adolescentes en competencias ciudadanas? Estas interrogantes

son necesarias para poder establecer un diagnóstico que permita crear y dar seguimiento a propuestas pedagógicas efectivas con el fin de interiorizar y fortalecer las competencias ciudadanas en los jóvenes y adolescentes. Por lo anterior, este estudio se plantea como objetivo el describir el grado de apropiación de competencias ciudadanas que presentan los jóvenes y adolescentes, al igual que las estrategias desarrolladas por los docentes y las instituciones educativas.

SINOPSIS DEL MARCO TEÓRICO:

Tomando como referencia, para fines de este estudio, las definiciones de competencias aportados en varios estudios (Cebrián y Junyent, 2014; Rendón, 2014; Hernández, 2016), el grupo de investigación decidió acoger la competencia como la adquisición de una destreza que conlleva un desempeño eficaz para lograr mejores resultados durante la práctica, lo que requiere del fortalecimiento de componentes cognitivos y procedimentales que permitan el desarrollo de destrezas desde el saber, el hacer y el saber hacer del individuo. Ello implica una interiorización de experiencias vividas, reflexiones, emociones y sensaciones que pueden ser expresadas a través de la comunicación de pensamientos y sentimientos en los distintos contextos de la cotidianidad. Por otro lado, se tomó el concepto de ciudadanía suministrado por Ochman y Cantú (2013), quienes, citando a Ochman (2006) y partiendo de los conceptos presentados por las corrientes teóricas e ideológicas del republicanismo, el liberalismo y el comunitarismo, definen la ciudadanía como «el derecho y la disposición de participar en una comunidad política a través de la acción autorregulada, inclusiva, pacífica y responsable, con el objetivo de maximizar el bienestar público». Se consultaron estudios como el de Ochman (2013), el del Ministerio de Educación Nacional Colombiano (MEN, 2011) y el de Calderús y Martínez (2015), y se acogió la definición de competencias ciudadanas del MEN (2011) al ser la más acorde con los objetivos de este estudio y la que agrupa las competencias ciudadanas según los siguientes aspectos: -Participación y responsabilidad democrática: posibilita la conformación de espacios para la toma de decisiones en distintos contextos o espacios de opinión, brindando la posibilidad de elegir y ser elegido como parte de una sociedad

democrática, al igual que facilita la construcción de acuerdos que favorecen la sana convivencia en los distintos contextos, siempre promulgando el cumplimiento de las normas, la ley y la Constitución y respetando los derechos humanos (MEN, 2004).

-Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias: tomada como la capacidad de reconocer y dar un valor favorable a la diversidad en los distintos escenarios en que se presenta en una comunidad enriquecida, con una multiplicidad cultural, esta competencia permite la aceptación de las diferencias de los sujetos, sus perspectivas de la realidad y de su entorno (MEN, 2004).

-Convivencia y no violencia: promueve la capacidad del individuo para desenvolverse en escenarios pacíficos, construyendo ambientes de sana convivencia entre unos y otros (MEN, 2004). Como experiencias previas a este estudio se citan las realizadas por: -Martínez y Bujosa (2015), quienes presentaron una propuesta de investigación bajo la metodología investigación-acción implementada en un centro de educación primaria en el año 2013 en Barcelona (España). El objetivo fundamental era promover la adquisición de competencias sociales y ciudadanas por parte de los estudiantes, con miras a brindar herramientas en la prevención y resolución de conflictos y favorecer con ello la convivencia en el contexto escolar. -Prada y Pérez (2016), quienes plantean la importancia de identificar el desarrollo de principios y valores sociales en los niños, niñas y jóvenes a través de estrategias metodológicas que toman como herramienta el componente recreativo para fortalecer las habilidades sociales. Ellos concluyeron sobre la importancia de involucrar a las personas que intervienen en la formación de dicha población a través de la orientación, la reflexión y la sensibilización sobre la práctica de las competencias ciudadanas. Con el fin de contar con instrumentos que permitan recolectar información sobre las competencias ciudadanas, Prada, Pérez y Suarez (2017) determinaron las propiedades psicométricas del Cuestionario en Competencias Ciudadanas (CCC), instrumento que permite determinar el nivel de competencia ciudadana a nivel cognitivo que presentan los jóvenes y adolescentes de educación media.

MÉTODO:

El presente estudio se realizó bajo diseño descriptivo, no experimental, de corte transversal. Para la recolección de información de los docentes y profesionales con cargos administrativos de la institución educativa, se utilizó el enfoque de la teoría fundamentada. La selección

de la población se realizó por conveniencia, tomando una muestra de 630 estudiantes de una población de 2600 jóvenes y 15 docentes y 8 profesionales con rol administrativo de una población total de 56 de las distintas instituciones de educación de la ciudad de Bogotá, Colombia. Los criterios de inclusión para los estudiantes consistieron en que fueran jóvenes y adolescentes, entre los 15 y 18 años de edad, que contaran con los consentimientos informados y asistidos. El muestreo de los docentes y profesionales del área administrativa fue por conveniencia; se consideró a docentes de tiempo completo contratados por la institución. Para recolectar la información de los estudiantes, se seleccionó el instrumento Cuestionario de Competencias Ciudadanas (CCC), validado para Colombia por Prada, Pérez y Suarez (2017), y el cual cuenta con 27 preguntas tipo Likert de cuatro puntos. El cuestionario se aplicó de forma presencial y en físico en el aula de clase. Para recolectar la información de los docentes y profesionales del área administrativa, se utilizó la entrevista semiestructurada, con opción de respuesta abierta. Para el análisis estadístico, se utilizó el programa SPSS 18.00 con un nivel de significancia de 5 %. El análisis de la información se realizó por agrupación de datos, por grupo de competencias (convivencia y no violencia; pluralidad, identidad y valoración de las diferencias; y participación y responsabilidad democrática). Para el proceso de análisis de las entrevistas semiestructuradas, se inició con la lista preliminar de códigos abiertos sobre los datos recogidos, como lo indica el enfoque de la teoría fundamentada.

RESULTADOS:

En cuanto al análisis descriptivo de las actitudes hacia las competencias ciudadanas en general, se puede evidenciar que la mayoría de los jóvenes y adolescentes (74.1 %) identifica las competencias ciudadanas básicas que debe tener todo ciudadano, lo que indica un desarrollo de habilidades cognitivas, manejo de las emociones y una comunicación asertiva. Sin embargo, al momento de la aplicación de la competencia en el contexto o al afrontar dilemas cotidianos que implican la toma de decisiones, la competencia se ve afectada y no siempre se cumple, lo que indica que, a pesar de su conocimiento, ella no se encuentra interiorizada. En cuanto al análisis de las competencias ciudadanas de cada grupo, se puede evidenciar que, en el ámbito de las competencias relativas a la participación y responsabilidad democrática, solo el 14.4 % de la población participa y promueve actividades de

opinión y eventos democráticos en sus instituciones académicas o en los contextos donde se desenvuelve diariamente, dejando entre ver que existe poco interés por el análisis crítico de las problemáticas actuales del país y cómo estas pueden afectar su entorno social. Así mismo, se presenta una baja participación en actividades electorales en el ámbito escolar, a pesar de que se manifiesta que son importantes dentro de una sociedad democrática, y se desconoce el derecho constitucional a la movilización y protesta pacíficas como estrategia para expresar la insatisfacción de las necesidades de un grupo de personas, violación de los derechos fundamentales o el rechazo a la política pública, tal como lo manifiesta la Constitución política de Colombia; esto así debido a la creencia popular, generada en torno al derecho a la manifestación, de ser un acto de vandalismo y sabotaje. Con relación al grupo de competencias relativas a la convivencia y no violencia, en forma general, solo el 14.1 % de la población encuestada contestó de forma positiva. Casi la mitad de la población encuestada (48.6 %) reconoce que no sabe usar los mecanismos jurídicos ordinarios y alternativos para la resolución pacífica de conflictos, al igual que a la pregunta «¿Analizo críticamente los derechos humanos en Colombia y en el mundo y propongo alternativas para su promoción y defensa?» solo el 49.6 % respondió de forma positiva. En el caso de las competencias relativas a la pluralidad, identidad y valoración de las diferencias, el 60.8 % respondió de forma negativa a la encuesta, permitiendo identificar una baja capacidad para reconocer y valorar la diversidad de una comunidad, así como para la aceptación de las diferencias, lo que fomenta la creación de estereotipos y prejuicios sociales respecto de los demás. Los resultados obtenidos por los docentes y los profesionales con cargos administrativos en la categoría «Grado de conocimiento que tienen los docentes en competencias ciudadanas» indican que los docentes manifiestan que sí manejan temas relacionados con las competencias ciudadanas; sin embargo, se deja ver que el objetivo principal de las actividades no es el de fortalecer las competencias desde el saber hacer, sino más bien una forma de identificar el significado y la definición de las competencias (saber) en un caso real, lo que evidencia falta de apropiación por parte del docente en lo que significa y exige desarrollar una competencia. Por otro lado, no se evidencia una forma concreta de evaluar el impacto e interiorización de las competencias ciudadanas que se buscan fortalecer a través de las actividades culturales y recreo-deportivas que organiza la institución con dicho fin. Con relación a los medios que utiliza la institución para afrontar el

conflicto y los comportamientos inadecuados de los estudiantes, la mayoría de los docentes reconoce que los medios existentes para este fin son más represivos que formativos.

CONCLUSIONES:

Con los resultados obtenidos en el estudio se puede concluir que los jóvenes y adolescentes reconocen las competencias ciudadanas como parte fundamental de la ciudadanía y como elemento importante para la sana convivencia e interacción social. En este sentido, los hallazgos coinciden con los resultados de la investigación realizada por Martínez y Bujosa (2015), en la que se identificó que los estudiantes reconocen la participación ciudadana como un mecanismo que permite a los gobernantes tener en cuenta las opiniones de los ciudadanos. Estos resultados se ven reafirmados en la investigación de Cerró (2013), quien resalta la importancia de las competencias ciudadanas como un medio para ejercer poder en las decisiones y para la elaboración de proyectos que afecten de forma positiva a una comunidad. Se logró identificar que las instituciones educativas se encuentran fomentando actividades que permiten el fortalecimiento de las competencias ciudadanas en sus educandos. Sin embargo, estas actividades se delegan solo al área de ciencias sociales, dejando de lado, o con muy poca participación, a las demás áreas. Esto indica un pobre o nulo proceso de transversalidad, que es lo que se exige en el ámbito de las competencias ciudadanas, ya que la formación en competencias ciudadanas no es solo labor de un delegado, debe ser un trabajo en equipo que involucre a los docentes, directivos, padres de familia, comunidad, medios de comunicación y demás personas que intervienen en los contextos donde se desenvuelven diariamente los educandos (MEN, 2011). La reflexión sobre las actividades cotidianas que realizan los jóvenes y adolescentes en el diario vivir, el manejo adecuado del conflicto, la comunicación asertiva, entre otras, son actividades que se deben realizar de forma constante en las instituciones educativas, ya que este es un espacio ideal que se ve enriquecido con una serie de vivencias y experiencias gracias a la constante interacción social y diversidad cultural propia del contexto. Sin embargo, son pocas las actividades de reflexión que son realizadas al momento del conflicto por parte de los docentes y de la institución, ya que, en los centros encuestados, las respuestas ante un tipo de comportamiento agresivo o conflictivo son más de carácter represivo y condenatorio que fomentadoras de la reflexión

y el manejo adecuado de las problemáticas. Estos resultados son similares a los presentados por Toro (2014), quien manifiesta que la educación desde la escuela se debe orientar desde la preparación para aprender a afrontar los medios o efectos nocivos de la sociedad sin dejarse influenciar de los mismos. En otro sentido, y como lo manifiesta Del Pozo (2016), es importante el papel que juega el docente en la formación y fortalecimiento de las competencias ciudadanas: al ser el docente la instancia inmediata al momento del conflicto o del incumplimiento de las normas establecidas por la institución, debe poseer las herramientas y cualidades necesarias que le permitan abordar la situación de forma asertiva para así poder reflexionar y racionalizar con los implicados. Se reconoce en la institución la promoción de actividades democráticas que permiten a los estudiantes ejercer su derecho a elegir sus representantes y ser elegidos; sin embargo, la formación en ciudadanía debe ir más allá y pensarse desde la posibilidad de ser incorporada dentro de los currículos de cada curso como parte de la clase. Además, las competencias ciudadanas deben fortalecerse de forma transversal desde los contextos familiares, la escuela y la comunidad. Las propuestas pedagógicas que se implementen en el interior de las instituciones educativas deben atender a fortalecer las competencias ciudadanas de sus educandos desde el saber, el hacer y el saber hacer y su desarrollo debe ser objeto de un seguimiento constante para así poder determinar si las actividades realizadas son efectivas o no.

BIBLIOGRAFÍA:

- Calderús-Fernández, M. D. J. y Martínez-Sánchez, C. N. (2015). La formación de competencias ciudadanas en las universidades cubanas. *Santiago*, 132, pp. 687-713.
- Cebrián, G. y Junyent, M. (2014). Competencias profesionales en Educación para la Sostenibilidad: un estudio exploratorio de la visión de futuros maestros. *Enseñanza de las Ciencias: Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, 32(1), pp. 29-49.
- Cerró, E. (2013). La violencia escolar desde la perspectiva de los docentes de una institución de educación media del municipio Valencia. *REDHECS: Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 15(8), pp. 16-33.
- Martínez, N. M. y Bujosa, M. C. (2015). Mejorar la competencia social y ciudadana: innovación desde educación física y tutoría. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 28, pp. 256-262.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2011). Orientaciones para la Institucionalización de las Competencias Ciudadanas. Cartilla 1, Brújula. Programa de Competencias Ciudadanas. Bogotá, Colombia: MEN.
- Pérez Rendón, M. M. (2014). Evaluación de competencias mediante portafolios. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, 53(1), pp. 19-35.
- Prada Rozo, M. y Pérez Rodríguez, E. (2016). La actividad física y el deporte como herramienta para la formación en principios y valores sociales. En Juan Luis Castejón Costa (coord.): *Psicología y educación: presente y futuro* (pp. 1397-1404). España: Asociación Científica de Psicología y Educación (ACIPE).
- Prada Rozo, M., Pérez Rodríguez, E. y Suárez Escobar, A. (2017). El deporte y la actividad física como medio para fortalecer las competencias ciudadanas en instituciones públicas y privadas en educación media. En V. Matsudo (presidencia): Congreso Internacional de Salud, Actividad física y Alimentación «Hacia el bienestar total de las personas», Reunión Mundial de la Red de Actividad Física de las Américas RAFA PANA llevada a cabo en Buenos Aires, Argentina.
- Toro Palacio, C. A., Ospina Sánchez, L. J. y Vélez Saldarriaga, L. B. (2014). Formación para la ciudadanía, una mirada a la norma desde el manual de convivencia: un estudio de caso de la institución educativa San Pablo de la comuna 1 de Medellín (tesis de licenciatura), Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.
- Vargas Hernández, J. G. (2016). Las reglas cambiantes de la competitividad global en el nuevo milenio. Las competencias en el nuevo paradigma de la globalización. *Red Internacional de Investigadores en Competitividad*, 1(1).

TIPO DE INVESTIGACIÓN:

Complementación etnográfica – interpretativa.

OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN:

Movinfancia es un programa de diseño, gestión y evaluación de la Educación Física y el deporte no escolar en la infancia y la adolescencia, que opera sobre los postulados generales del enfoque didáctico en Educación Física (Escot, Gómez, Chevallard, Brousseau).

SINOPSIS DEL MARCO TEÓRICO:

Tres décadas de investigación en la UNLP/FAHCE/ CONICET, centradas en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las prácticas motrices en la infancia y la adolescencia, 8 libros de texto, más de 70 artículos en revistas internacionales, más de 200 cursos de formación de docente y varias tesis doctorales y de maestría producidas o dirigidas por miembros del equipo de investigación se sintetizan en una propuesta que puede caracterizarse en sus elementos centrales por lo siguiente: - está referenciada en el enfoque socioconstructivo y en una teoría antropológica de la enseñanza; - desarrolla sus investigaciones en el marco del enfoque didáctico que prioriza el análisis de la transposición como fenómeno epistémico y de interacciones; - caracteriza a la Educación Física y al deporte no escolar como **pedagogía de la motricidad** a partir del carácter educativo y educable del cuerpo y las acciones motrices; - enfatiza el análisis del **proceso didáctico** y el **contrato didáctico** en el estudio de las interacciones entre alumnos/as y profesores/as en el marco instruccional, así como el papel del SABER puesto en juego en la enseñanza de juegos motores, gimnasia, deportes, actividades en la naturaleza, prácticas acuáticas; y - postula el desarrollo de la propia **disponibilidad corporal** como concepto de referencia orientador de las intervenciones educativas, distanciándose de una Educación Física y deportiva normalizadora.

MÉTODO:

El programa Movinfancia ha integrado diversos métodos en su lento proceso de desarrollo durante tres décadas: la compenetración etnográfica, el análisis hermenéutico, la investigación-acción y la investigación colaborativa.

RESULTADOS:

El programa Movinfancia se concreta en el desarrollo de dispositivos que impactan en cuatro asuntos clave de la intervención pedagógica en Educación Física y deportes: -un método innovador para planificar y diseñar el proyecto anual y el proyecto de clase y que, en este sentido, recupera la capacidad creativa del docente para el desarrollo curricular; - un enfoque centrado en la significación y la interacción alumno-prácticas sociales para presentar a los alumnos/as los contenidos y prácticas motrices; - un método de enseñanza transformador que induce al alumno/a a la adhesión a largo plazo a un estilo de vida alegre y proactivo, volviendo **habitables e inclusivas** a las prácticas motrices; y - la formulación de propuestas de evaluación centradas en el propio ritmo de aprendizaje y en la reflexión sobre lo aprendido y enseñado.

CONCLUSIONES:

La didáctica de la Educación Física, después de un largo periodo de legitimación durante los siglos XIX y XX, se ha orientado en las últimas dos décadas hacia dos modelos investigativos. Por un lado, el modelo *models-based practice*, que ha desarrollado propuestas de intervención genéricas y que consisten en modelos aplicables a diferentes realidades, sobre todo en la enseñanza de los juegos deportivos. Su base teórica principal es el neoconductismo y la psicología social cognitiva. Por otro lado, el enfoque didáctico, originado en la obra de Chevallard y Brousseau y aplicado originalmente a la didáctica de las Matemáticas. Autores como Marsenat, Escot y Gómez han procurado desarrollar y encauzar este enfoque hacia la didáctica de la Educación Física. El programa Movinfancia es una propuesta de intervención desarrollada a partir de los hallazgos investigativos en la línea del enfoque didáctico y ha impactado directa o indirectamente en los desarrollos curriculares de Iberoamérica y en

las prácticas cotidianas de los docentes, ya que la bibliografía emitida por el programa ha sido referencia de los desarrollos curriculares y de programas de capacitación en la región, e inclusive sirvió de base a propuestas de Naciones Unidas —Objetivos de Desarrollo del Milenio—, tales como WSA. El creador del programa ha obtenido diferentes reconocimientos internacionales por las propuestas, entre ellos el reconocimiento del Banco Mundial como especialista del área. Aparte de que su producción bibliográfica se ha convertido en bibliografía de referencia en la formación docente y básica en varios países, ha recibido varios premios honoríficos (FIEP, CLACED) y ha contribuido de modo significativo a la transformación de la didáctica de la Educación Física.

BIBLIOGRAFÍA:

- Escot, A. C. (1999). *La didáctica de las actividades físicas y deportivas en la Educación Física y el alto rendimiento*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Stadium.
- Gómez, R. H. (2002). *La enseñanza de la Educación Física en el nivel inicial y la E. G. B.: una didáctica de la disponibilidad corporal*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Stadium.
- Gómez, R. H. (1999). *El aprendizaje de esquemas y habilidades motrices: estructura, significación y psicogénesis*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Stadium.
- Gómez, R. H. et al. (1999). *Cuando el cuerpo es protagonista*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Gómez, R. H.; Kirk, D., Tinning, R. et al. (1999). *La Educación Física y el deporte en edad escolar: el giro reflexivo en la enseñanza*. Madrid/Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.
- Gómez, R. H. (2018). *La formación del profesor de Educación Física en la República Argentina: el conocimiento didáctico del contenido en la formación inicial* (tesis doctoral), Universidad de Extremadura. España.
- Gómez, R. H. (2016). Motricidad y significación: hacia una praxiología dialéctica. En *Praxiología en América Latina: aportes para la didáctica de la Educación Física*. San Pablo: Editorial UNIJUI.
- Gómez, R. H. (2016). Saber disciplinar y saber didáctico en Educación Física: entre epimeleia y transmisión en la cultura corporal de movimiento. En A. Ferreira (coomp.): *Pensando la Educación Física como área de conocimiento. Problematizaciones pedagógicas del sujeto y el cuerpo*. Madrid/Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.
- Gómez, R. H. (2005). Género y didáctica de la Educación Física: subjetividad y cuerpo propio en la infancia. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 47.
- Parlebas, P. (1998). *Juegos, deporte y sociedades: léxico de praxiología motriz*. Badalona, España: Editorial Paidotribo

SECCIÓN IV
CONFERENCIA

Conferencia: «Evaluación formativa, situaciones auténticas y aprendizaje profundo»

Conferencia: «Evaluación formativa, situaciones auténticas y aprendizaje profundo».

Pedro Ravela, Uruguay

Bueno, muy buenas tardes para todos. Es un gusto tener este espacio aquí en el congreso y le agradezco especialmente a Leo por la invitación a participar. Y lo que voy a presentar hoy tiene que ver con la actividad que viene inmediatamente a continuación, que es la puesta en circulación de mi libro *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?* y que tiene que ver con la conferencia, que versa sobre cómo la evaluación en el aula puede ser una herramienta para innovar en el aula y para la implementación de nuevos modos de hacer las cosas. Y esto es algo tan esquivo en la educación, es tan difícil modificar los modos de hacer las cosas que están instalados en el aula; es una actividad cultural, la enseñanza, que es muy difícil de modificar, y parte de lo que hemos hecho con Beatriz Picaroni y Graciela Loureiro —son dos colegas de Uruguay con quienes trabajamos en este libro— ha sido el utilizar la evaluación que hacen los propios docentes como puerta de entrada para promover una mirada distinta sobre la enseñanza y el cambio en los modos de enseñar.

Axel Rivas, que es un investigador argentino, llama la evaluación de los docentes —porque estamos muy acostumbrados a trabajar y a discutir sobre la evaluación estandarizada, las pruebas a gran escala, etc., pero le damos muy poca atención a la evaluación que hacen los maestros, en el aula, de sus estudiantes—, Axel le llama «el elefante invisible».

O sea, la evaluación que hacen los maestros tiene una importancia enorme para el aprendizaje y, sin embargo, no la estamos mirando... no la vemos.

Esta fue un poco la inquietud que hace diez años, a partir del 2008, comenzamos a trabajar con Beatriz y Graciela, con esa preocupación: miramos mucho... o ponemos mucha energía en la evaluación externa, nadie está mirando qué es lo que pasa dentro del aula, en América Latina, con la evaluación.

Entonces, el punto de partida nuestro es eso, verdad, que la evaluación es un modo de abrir una ventana hacia dentro de la práctica de la enseñanza, que nos permite ver... Cuando uno mira la evaluación, está mirando qué es lo que el docente valora y qué es lo que les está comunicando a los estudiantes que es valioso. Y, a la vez, la experiencia que hemos desarrollado en

estos diez años es la de usar la evaluación y el análisis de la evaluación como la herramienta para promover la reflexión de los maestros sobre sus propias prácticas y promover prácticas alternativas.

Les decía, hay dos trabajos de investigación que están en la base del libro, que es lo que voy a presentar ahora: una que se hizo en el año 2008, en sexto de primaria, con maestros de Matemática y Lenguaje, en esos ocho países que aparecen allí en pantalla (Uruguay, Argentina, México, Perú, Colombia, Costa Rica, Guatemala y El Salvador); y luego, en 2012, tuvimos la oportunidad de replicar la investigación en Uruguay, Chile, Perú y Colombia, en tercero de secundaria, y nos enfocamos en Ciencias Naturales.

La investigación fue bastante simple. Nos enfocamos en dos cosas. Una, el diálogo con los docentes, una entrevista en profundidad sobre cómo evaluaban, por qué evaluaban así, cómo calificaban a los estudiantes, qué cosas tenían en cuenta, qué hacían cuando un estudiante tenía dificultades, qué concepto tenían de qué es evaluación formativa, etc. Una larga conversación. Y, por otro lado, le pedíamos al docente, luego de la entrevista, si podía compartir con nosotros cuáles eran las pruebas o las propuestas que él usaba para evaluar a sus estudiantes.

Y eso nos permitió conformar un banco de información bien amplio. Tenemos 180 entrevistas en profundidad a docentes de primaria y secundaria de todos estos países y 8,000 tareas de evaluación. Cuando los maestros nos mostraban sus pruebas, nosotros tomábamos el registro y llamábamos... Nosotros utilizábamos dos términos, el término «propuesta» o «prueba» para el conjunto de la actividad, y luego cada actividad suele tener varias tareas, preguntas, varios ejercicios, etc. Entonces, lo que tenemos, en total, son 8,000 registros de tareas, no 8,000 pruebas, sino de tareas... Y eso, a partir de este trabajo, nos dedicamos estos años a trabajar en... usar esto como punto de partida para el trabajo sobre cómo cambiar la evaluación en el aula en talleres y en un diploma que desarrollamos en Uruguay; y es muy interesante cómo, cuando uno le da un espacio al docente para revisar lo que está haciendo, para pensar sobre eso y pensar alternativas —ahora van a ver—, la gente crea cosas interesantes.

Bueno, y eso dio lugar a un libro... El libro se publicó en Uruguay el año pasado, se publicó en Perú, en México y ahora aquí en Dominicana. Y está muy pensado para el trabajo, o sea, no pretende ser un informe de investigación, porque una de las tentaciones, si se quiere, iniciales que tuvimos fue: «Hagamos un informe... más académico». No quisimos hacer esto. Tampoco quisimos hacer un manual, en el sentido que le diga al maestro lo que tiene que hacer. Lo que intentamos hacer fue un libro que ayude a pensar y a trabajar en equipo y a moverse a partir del lugar donde cada uno está, partiendo de la forma en que cada maestro está evaluando, y para esto ofrecemos una serie de puntos.

Para ponerle un poquito de carne a esto que estoy diciendo y hacer una pasada un poquito rápido por algunas de las tareas de evaluación, para que vean el tenor de las cosas... Porque a veces no tenemos conciencia, verdad, nos ponemos a discutir en el plano curricular o en el plano pedagógico, y nos olvidamos que en el aula las cosas siguen funcionando más o menos como funcionaron siempre.

Esto es México, una actividad de sexto de Matemática:

«Se usan 12 metros de listón para hacer 8 moños iguales. ¿Cuántos metros de listón para cada moño?»

Es una actividad muy simple. Lo que tienen que darse cuenta es que el alumno lo que tiene es que dividir la cantidad de metros de listón entre la cantidad de moños. Lo cómico de la situación es que eran seis... Aquí en pantalla hay dos, pero eran seis preguntas todas iguales y simplemente lo que va cambiando, como se puede ver en el segundo... En el primero eran 12 metros de listón y 8 moños; en el segundo, 2 metros de listón para 3 moños; y entonces se iba cambiando la cantidad de metros y la cantidad de moños, y esa era la única variación que tenía la tarea.

«Laura —esta es otra tarea típica—, Laura comió $\frac{5}{9}$ de un chocolate y le convidó a su hermano la mitad de lo que le quedaba. ¿Qué fracción de chocolate comió el hermano de Laura? ¿Qué fracción comieron entre los dos?»

Un intento, digamos, de llevar la matemática a una situación cotidiana. Nosotros lo que decimos, y lo voy a desarrollar un poquito más enseguida, es que es un intento fallido, en el sentido de que nadie usa

fracciones de este modo, nadie... cuando come... nadie que reparte chocolate difícilmente se pone a hacer una división de $\frac{5}{9}$...

Esta es una de las tareas duras. Fíjense que esta es una prueba especial de Química, y a mí lo que me aterra de la propuesta es el término *especial*, porque uno dice: «Si es especial es porque los estudiantes, tal vez algunos, se están jugando la vida, aprobar o reprobado un curso...».

Lo que se les pide aquí que hagan es que formulen una serie de elementos químicos de hidróxido de cloro, hidróxido férrico, óxido tánico, etc., y luego el inverso: que le pongan nombre a una serie de compuestos químicos a partir de la fórmula.

Es una tarea que se ha elegido. Me preocupa pensar que algunos estudiantes puedan perder un curso y, eventualmente, tener que reprobado y eventualmente, en América Latina, abandonar la educación media por no poder hacer una tarea como esta, que, apuesto algún dinerillo, nadie en la sala que no sea profesor de química podría resolver.

Aquí hay otra y aquí esta... interesante...

Le pone el profe esta situación a los alumnos:

«Una mañana de intensa lluvia quedó un charco de agua en la cancha; los alumnos quieren jugar al fútbol y uno de los muchachos propone: “¿Por qué no pedimos un lampazo...?”»

Un lampazo es un instrumento de limpieza; es un mango, un palo largo con una goma en la base que sirve para extender el líquido.

«¿Por qué no pedimos un lampazo para extender el agua? Así se seca más rápido».

Y entonces la pregunta es si estás de acuerdo con lo que Andrés propone y cómo fundamentarías esa idea desde el punto de vista científico utilizando los conceptos de cambio de estado, calor y temperatura trabajados en clase.

Como ven, aquí, aquí hay una situación que puede darse en la vida cotidiana y, además, hay una pregunta que requiere dar una fundamentación desde lo trabajado en clase, pero no simplemente repetir o memorizar y repetir lo que se explicó en clase.

Esta es otra típica actividad de recordar y reproducir, ¿verdad?... Le dan el sistema nervioso y antes tiene que identificar las partes y luego decir qué función tiene cada una de las partes... Una tarea que básicamente requiere recordar y reproducir.

Y aquí hay otra tarea interesante:

«En un área verde con una cantidad de especímenes de flora y fauna autóctona se va a construir un centro comercial y ese proyecto implica que se van a destruir $\frac{3}{4}$ partes de la flora y la fauna del lugar; pero, al mismo tiempo, es una fuente de mano de obra y hay mucha gente sin trabajo por el cierre de fábricas». Entonces, se pone al estudiante en una situación conflictiva, donde hay valores en conflicto (trabajo, medio ambiente...). Y la tarea es... Lo que les pide el maestro a los estudiantes es que digan cuál es el problema que hay en el texto y qué soluciones propondrían desde la perspectiva del desarrollo sustentable.

Esta es muy divertida. Es un gato que persigue a un ratón en una trayectoria rectilínea específica en secundaria. El gato empieza a perseguir al ratón desde el reposo y alcanza una velocidad de 8 metros por segundo en 5 segundos, y luego continúa a velocidad constante durante 4 segundos, y a partir de ese momento empieza a desacelerar. Entonces la pregunta es cuál es la aceleración del gato en los primeros 5 segundos, la velocidad del gato a los 8 segundos, la distancia a la que se detuvo el gato, y si el ratón estaba a 3 metros del gato, con qué velocidad constante debió correr para que no lo atrapara.

Entonces, ¿qué es lo que me interesa con estos ejemplos? Dos cosas, que es lo que nosotros intentamos trabajar con los maestros, poner el foco en dos cosas:

Cuando uno pone una tarea de evaluación hay, por un lado, una determinada demanda al estudiante, hay un pedido de que haga algo, y ese pedido requiere algún tipo de procesos cognitivos. Entonces, una primera pregunta clave es ¿qué requiere del estudiante responder esta tarea que le estoy poniendo?, ¿qué tipos de procesos cognitivos va a tener que poner en marcha?

Y, por otro lado, algunas tareas de evaluación tienen contextos o situaciones y otras no; algunas son preguntas sin ningún contexto; otras, como el reparto

de chocolate o el centro comercial o la cancha, o el gato persiguiendo al ratón, implican poner a los estudiantes en algún tipo de situación.

Entonces esos son dos elementos clave de la propuesta de evaluación que es importante analizar.

Para hacer ese análisis, nosotros lo que hicimos fue armar cinco categorías, o sea, taxonomías, verdad, de la vieja taxonomía de Bloom... Hay muchos modos de expresar esto de los procesos cognitivos. Para el trabajo con los maestros, nosotros lo que vemos es que ayuda a hacer algo simple, y estas cinco categorías luego reflejan como una progresión en complejidad de pensamiento.

¿Qué quiere decir esto? Que hay tareas que solo requieren que el estudiante recuerde y reproduzca algo que se le explicó en clase o que estudió en un libro... Ese es el nivel más básico.

Hay tareas que requieren que el estudiante utilice fórmulas o aplique determinadas fórmulas... El caso del gato y el ratón es un ejemplo de esto; el estudiante tiene que usar, conocer la fórmula de la velocidad (que es igual a distancia sobre tiempo), de la aceleración, y aplicarlas a la situación.

Hay tareas que requieren del estudiante comprensión, no solo memorización, sino haber comprendido los conceptos que están... Y luego debe ser capaz de explicarlos con sus propias palabras.

Hay tareas que requieren un grado mayor de reflexión, valoración de puntos de vista o perspectivas distintas, y hay tareas que requieren del estudiante crear o proponer o diseñar algo nuevo.

Entonces, estas cinco categorías, digamos, implican complejidad creciente de los procesos cognitivos. Cada nivel de complejidad presupone los anteriores. Realmente, nadie es creativo a partir de la nada, sino a partir de tener una acumulación de conocimiento sobre un área específica...

Pero ayuda mucho, sobre todo porque lo que nosotros encontramos en esos 8,000 registros de tareas es que la distribución en América Latina, en estos países que visitamos, fue aproximadamente 85 a 15. Es decir, 85 % de las tareas correspondía a las dos primeras categorías, eran tareas que solo requerían recordar o

aplicar una fórmula; y apenas un 15 % implicaba algún tipo de comprensión, de valoración o de creación por parte del estudiante.

El otro aspecto, como les decía, que analizamos fue el de las situaciones. Hay preguntas que no tienen contexto, situaciones que son artificiales o propias del contexto escolar, pero que no reflejan el modo en que se usa el conocimiento en la realidad.

Hay situaciones auténticas, o sea, que son similares a las formas en que se puede usar el conocimiento en la vida real. Y, así, es importante distinguir situaciones cotidianas, que es el caso que vimos del charco de agua, que es una situación de la vida de todos los días. El del centro comercial, en cambio, es una situación social. Las situaciones sociales son muy importantes porque ahí es donde uno pone en juego la formación ciudadana. Tenemos mucho el discurso de que queremos formar ciudadanos críticos, etc., pero pocas veces vinculamos el contenido de las materias que enseñamos a los problemas de la sociedad.

También allí, en situaciones auténticas, uno puede incluir todo el paquete o la gama de las situaciones lúdicas, las actividades que tienen que ver con el juego, que también es una actividad natural del ser humano, y, por otro lado, hay situaciones auténticas propias de la disciplina. Es decir, cuál es el tipo de trabajo que hace un científico, un historiador, un escritor... Uno puede poner al estudiante en situaciones propias del trabajo en la disciplina.

Entonces, vuelvo a repasar rápidamente, pero sin detenerme. Esto que vimos de química es una situación que requiere recordar cómo se formula y reproducir las fórmulas, no tiene contexto. Este es otro ejemplo que voy a retomar dentro de un rato, típica prueba en mi país... de secundaria. Cinco preguntas, que si el colesterol, ¿qué diferencia el colesterol bueno del malo?, ¿qué consecuencias tiene sobre la salud?, etc.

Este tipo de preguntas, yo siempre digo en broma, es un género literario en sí mismo, que consiste en escribir para el profesor sobre lo que el profesor sabe... En general, es una tarea muy aburrida cuando uno les pide a los estudiantes que le cuenten a uno lo que uno explicó o lo que está en el libro de texto... Son preguntas también que no tienen contexto.

Como decía, hay preguntas que requieren aplicar. Aquí el estudiante tiene que darse cuenta cómo es que decimos que tiene que usar la división. En este caso, es una tarea entretenida en sí misma, pero la situación es artificial, la del gato que persigue al ratón. Yo siempre digo en broma que ningún gato, ningún ratón corre en trayectoria rectilínea ni a velocidad constante, y que nadie, ningún físico utiliza los conceptos de física clásica para ver cómo los gatos persiguen a los ratones.

Entonces, si bien la situación tiene algo de entretenido o puede tener algo de entretenido para el estudiante, en realidad no refleja el uso del contenido en la vida real.

Lo mismo ya lo dije con respecto al chocolate.

Esta, como decía hoy, es una situación de la vida cotidiana y es una situación que se puede dar en la vida real que implica un cierto nivel de comprensión por parte del estudiante. El estudiante no puede responder simplemente habiendo memorizado los conceptos de cambio de estado, etc., sino que tiene que aplicarlos a la situación. Esta tarea tiene un nivel de complejidad más alto que la anterior.

Y esta otra del centro comercial implica un paso más todavía, porque el estudiante tiene que tomar posición en una situación en que hay valores en conflicto, verdad: trabajo, por un lado, medio ambiente, por otro. Y además tiene que proponer algo, tiene que proponer una solución en, como decía, una situación auténtica de la vida social.

Detrás de esto, lo que nosotros intentamos es ayudar al maestro a captar que hay una tensión que atraviesa todas las situaciones pedagógicas. En el libro se hace un recorrido desde la enseñanza para la comprensión, de Gardner, el enfoque de competencias más recientemente o el enfoque de lectura funcional de Emilia Ferreiro en México, y en el fondo hay una dicotomía principal, que es esta: el aprendizaje entendido como memorización y el aprendizaje entendido como comprensión. Y esa reflexión, si uno busca atrás, se remonta a los años 70, cuando estos dos autores suecos, Ference Marton y Roger Säljö, acuñaron la expresión **aprendizaje superficial** y **aprendizaje profundo**, y lo hicieron a partir de trabajos sobre producciones de los estudiantes en la Universidad de Estocolmo. Y esto es lo que decían, que hay un modo de concebir el aprendizaje en muchos estudiantes que es superficial, se quedan en la superficie del texto, se

preocupan por memorizar qué es lo que dice el autor o el texto y luego lo reproducen palabra por palabra. Esto luego se traduce en la práctica familiar de la mamá que le toma la lección al hijo; entonces, el niño estudia en el libro, la mamá toma el libro y el niño tiene que repetir y la mamá controla si lo que él le dice es más o menos lo que está en el libro de texto.

O sea, es una concepción que permea toda la sociedad... y llega, en mi experiencia, a nivel terciario; ese modo de concebir el aprendizaje llega al nivel terciario y a los posgrados. Uno se encuentra con gente en los posgrados que no puede escribir un texto propio; uno les pide que escriban y ellos hacen una larga lista de lo que dijo fulano, de lo que dijo zutano, y citan a mengano, etc. Yo, siempre en broma, les digo: «Y tú, ¿qué decís de todo esto?».

Entonces, ahí hay una dificultad. Y esta concepción o este modo de vivir el aprendizaje está atado también, está vinculado, a la cuestión de la evaluación, al temor al fracaso en la evaluación y a la preocupación por la calificación como elemento central, como motivación del estudiante.

En cambio, dicen estos autores, hay otro modo de concebir el aprendizaje tanto desde los estudiantes como desde los propios docentes, y tiene que ver con el significado que está por debajo del texto, de ahí la expresión de **en profundidad**. O sea, el estudiante tiene que pasar la superficie y captar que hay un significado y una intención debajo del texto. Este modo de aprendizaje está relacionado con la capacidad del estudiante de relacionar lo que está aprendiendo con conocimientos previos —aquí no hay nada nuevo, ahora estoy en Piaget, Ausubel, etc.—, la capacidad de usar el conocimiento en situaciones o en contextos nuevos, de explicar los conceptos con palabras propias y de captar que hay diversidad de perspectivas sobre las realidades y en general. En el estudiante que entra en esta lógica la calificación pasa a un segundo plano y suele tener un mayor nivel de motivación intrínseca por el aprendizaje en sí mismo.

Entonces, traducido a la práctica y a los docentes, verdad, una de las cuestiones o de los lugares donde esto es clave tiene que ver con aprender a formular buenas preguntas.

Los docentes tendemos mucho a preguntar qué, a pedir definiciones. La pregunta que pide una definición inevitablemente termina en una respuesta que tiene

un componente de memoria. Y, entonces, uno de los trabajos que hacemos es ayudar a pensar cómo cambiar las preguntas por preguntas del tipo **por qué**; y entonces, en vez de preguntar qué es un mamífero, uno podría preguntar por qué un murciélago es un mamífero y un pingüino no lo es. Son dos preguntas que apuntan a lo mismo, pero el tipo de proceso cognitivo que hay detrás es completamente distinto. En el primer caso, voy a recordar una definición; en el segundo, tengo que haberlo comprendido.

Yo mismo, cuando leí la afirmación esta por primera vez, dije: «No, es al revés». O sea, mi sentido común me decía: «El mamífero debe ser el pingüino, que camina, y no el murciélago, que vuela». Pero después, claro, requiere haber captado qué es lo que hay detrás de cada función.

O por qué un cuadrado no es un trapecio. En vez de preguntar la definición de cuadrado, la definición de trapecio. El cuadrado tiene dos pares de lados paralelos; en cambio, el trapecio tiene un par de lados que no son paralelos.

O por qué la fotosíntesis es una reacción endotérmica.

Este es un trabajo que uno puede hacer con los docentes y que ellos rápidamente captan cuando tienen la oportunidad de mirar y tomar distancia y mirar con otros sus propias preguntas, y entonces empiezan a idear formas de plantear las tareas y las preguntas de otro modo.

Lo otro que es muy importante, además de preguntas que apelen a la reflexión, es la cuestión de procesos de trabajo que reflejen el modo en que se trabaja en la vida real. Este es un ejemplo que es ya viejo, de la Gran Depresión; ya pasó hace mucho tiempo, deben quedar pocos adultos que hayan vivido en ese periodo, pero esta tarea... Imagínense un periodo histórico, aquí en República Dominicana, que sea relevante. Entonces el proceso de trabajo que hace este docente de Historia es el siguiente:

Primero trabaja con los estudiantes en desarrollar una serie de preguntas de la clase para entrevistar a alguien que haya vivido en el periodo histórico que van a estudiar.

En un segundo momento cada estudiante tiene que encontrar una persona que haya vivido en ese periodo histórico y hacerle una entrevista, y luego debe hacer sus notas sobre qué pasó en la entrevista y qué dijo la persona.

En tercer lugar, los estudiantes, en grupos de cuatro o cinco, tienen que comparar sus entrevistas y elaborar algunas conclusiones.

Luego tienen que leer dos relatos por lo menos, relatos de por lo menos dos historiadores que hayan escrito sobre ese periodo de tiempo, y comparar lo que escriben los historiadores con las conclusiones a las que ellos llegaron y hacer una reflexión a partir de allí.

Paso siguiente, quinto paso: cada grupo tiene que preparar una exposición a la clase sobre lo que ellos estudiaron y aprendieron; cada estudiante tiene que tener un rol y le hacen preguntas. Y, finalmente, cada estudiante tiene que hacer un texto personal de cinco o seis páginas donde resuma lo que aprendió a lo largo de todo el proceso.

Lo que me interesa aquí es destacar varias cosas.

¿Cuál es, en el formato escolar típico que tenemos, el formato pedagógico que tenemos, en general, los docentes, el modo habitual de proceder?, ¿cuál sería?

Decirles a los estudiantes: «Próxima clase, la Gran Depresión; vayan al libro de texto, página 55, lean». En la próxima clase, el profesor explica algo sobre el tema, hace algunas preguntas, los alumnos levantan la mano, las responden. Y al final, prueba: cinco preguntas como la del colesterol: «¿Cuáles fueron las causas de la Gran Depresión?»

Ese es el modo habitual, el formato que tenemos.

¿Qué es lo interesante que tiene este itinerario?

Primero, que la aproximación de los estudiantes a los relatos de los historiadores es completamente distinta si hicieron antes estas entrevistas que si los mando directo a leer el libro de texto. Porque ya están involucrados en el tema; tuvieron un diálogo con alguien que vivió en ese periodo.

Entonces, la aproximación es completamente distinta.

Lo segundo es que la tarea implica hacer algo del trabajo que hace un historiador; en este caso, ir a una fuente directa, que es alguien que vivió la experiencia.

Lo tercero que es muy importante es lo que algunos llaman el **efecto audiencia**, el hecho de no hablar siempre para el profesor, sino dirigirse a otros, en este caso, al propio grupo de clase. Cuando yo tengo que exponer o explicarle a un tercero, lo que estoy aprendiendo es completamente distinto que cuando se lo tengo que contar al profesor (lo que yo ya sé que el profesor sabe y que le cuento simplemente para que controle él lo que yo sé).

Y lo otro que es muy importante de este proceso es el texto final individual, porque es completamente distinto escribir esas cinco páginas luego de haber hecho este proceso y porque, además, las cinco páginas más van a ser distintas de las cinco páginas de Leo... porque cada uno va a reflejar allí su proceso de reflexión, que es un tipo de texto completamente diferente al clásico de las cinco preguntas sobre la Gran Depresión.

En esa misma línea, Wiggins, en su libro sobre evaluación auténtica, plantea este otro ejemplo, que es muy entretenido, de un profe de matemática en 8.º grado que les dice a los estudiantes: «Pónganse en la situación de que son los encargados de envolver regalos en un supermercado y que tienen que planificar las compras de cajas y papel para un año entero». Entonces les da una serie de datos: hay 24,000 clientes que compran ropa cada año, se venden tantos sacos de pantalones y camisas y alrededor del 15 % de los clientes pide que la ropa sea envuelta para regalo. Y les da una serie como de datos básicos: las cajas valen lo mismo, el metro de papel vale 5 pesos y el papel viene en rollos de 1 metro de ancho por 100 metros de longitud, no puede inventar otro rollo.

Entonces, con base en eso, les dice: «Tienen que hacer un informe escrito para la sección COMPRAS recomendando cuál es el tamaño y la forma de la caja de papel que habría que hacer para un año y cuál es la cantidad de rollos de papel que se necesita y, por tanto, cuál es el dinero necesario para...». Entonces, les sugiere que prueben con distintas formas de cajas, etc., de modo que optimicen el gasto, o sea, que sea lo más bajo, lo menor posible...

Entonces, la tarea esta tiene varias características también importantes: implica usar el conocimiento matemático en una situación perfectamente plausible que se puede dar en la vida laboral; implica usar varias áreas del conocimiento matemático simultáneamente. En general, en el aula estamos acostumbrados a que ahora estamos trabajando con geometría y ahora vamos a trabajar con fracciones y solo fracciones.

Aquí yo tengo que manejar geometría del espacio para imaginar las cajas, geometría plana para imaginar el papel, aritmética para hacer los cálculos y los porcentajes... Es decir, tengo que usar una cantidad de recursos cognitivos al mismo tiempo. Eso lo tengo que plasmar en un informe. Este es muy importante, el informe como producto, primero por el hecho de escribir, tarea que deberíamos promover en todas las disciplinas, no solo en las de Lenguaje; pero, además, el informe como un producto que está dirigido a alguien, al jefe de la sección COMPRAS, y que tiene un propósito específico, responder a la pregunta ¿cuál es el gasto que tengo que hacer durante el año? Y, además, el profesor les adelanta a los estudiantes los criterios que va a usar: «Voy a evaluar los trabajos teniendo en cuenta la sofisticación de la propuesta, los razonamientos que utilice, la efectividad en términos de llegar al menor gasto posible, la calidad del informe, etc.».

El otro aspecto interesante de este tipo de tareas es que admiten varios caminos. Porque otro de los elementos del formato pedagógico que tenemos introyectado los docentes es que las tareas siempre se resuelven por una única vía y tienen una única solución posible... ¡Ah!, la de los moños es así; el problema del gato que persigue al ratón tiene una sola respuesta posible para cada una de sus preguntas.

Esta tarea admite varios caminos distintos. Si lo hiciésemos aquí en equipos, en sala, nos llevaría un rato resolverlo, y seguramente habría cuatro o cinco caminos distintos y propuestas distintas. Y eso lo que permite es, luego, discutir, o sea, analizar con cada equipo cómo lo resolvió, a qué conclusión llegó, y discutir cuáles son buenas y cuáles no (porque puede haber procedimientos no adecuados), y, a la vez, de los que son válidos o buenos, cuáles son mejores que otros... Entonces ahí hay toda una discusión que se puede hacer en torno a esto.

Entonces las tareas auténticas tienen esas grandes características. Son tareas que tienen un propósito determinado, no es escribirle al profesor, sino que tengo un informe que hacer para alguien, tengo un destinatario o audiencia externa. El estudiante asume un rol de la vida real. Las tareas tienen algún grado de incertidumbre, tengo que elegir por qué camino resolverlas, están poco estructuradas. Me van a requerir un repertorio amplio de recursos cognitivos, no las resuelvo apelando a una fórmula única. Implican un proceso de trabajo; eso es muy importante porque un proceso de trabajo me da la oportunidad de discutir y de darle devolución a cada estudiante, lo que permite que cada estudiante intente mejorar lo que hizo. E implican posibilidad de trabajar en forma colaborativa, en equipo.

Después vuelvo, en todo caso al final, sobre eso. Pero ahora lo que me interesa, por razones de tiempo, es volver sobre esta tarea. Esta es la tarea que vimos hoy, verdad, del colesterol. Yo decía: escribirle al profesor sobre lo que el profesor ya sabe...

Esta tarea fue propuesta por un grupo de profesores y lo que nosotros hicimos fue devolverles a las profes la pregunta y plantearles: ¿Cómo podríamos hacer con esto algo más auténtico, más desafiante, más motivador para el estudiante? Y las mismas profesoras que habían planteado esta prueba generaron esta situación, transformaron esa prueba en esto:

«La Intendencia Municipal de Montevideo invitó a sus alumnos de bachillerato a participar en una jornada de prevención en el marco del Día Nacional de Lucha contra las Enfermedades Cardiovasculares...». Esto es algo que ocurre en Montevideo varias veces al año: la Semana del Corazón, contra el cáncer de mama, contra el tabaquismo... Se ponen puestos móviles en la ciudad y se sensibiliza a la ciudadanía.

Entonces lo que se les dice a los estudiantes es: «A Uds. lo que les pido es que elaboren un boletín informativo que va a ser distribuido en puestos especiales donde las personas se van a poder realizar un análisis de sangre y van a obtener su nivel de colesterol. El folleto tiene que tener cuatro paginitas de media hoja, cuatro. No me pueden hacer un libro, tiene que ser similar a lo que es un folleto en la vida real. Tiene que tener un eslogan para la primera página, que sea atractivo, y tiene que tener información clara y concisa —lo destacado, lo declaro: y concisa— sobre qué es el colesterol, por qué se habla de colesterol bueno y malo, cuáles son

los niveles de referencia normales para mujeres y hombres, qué relación existe entre el colesterol y el riesgo de infarto, recomendaciones sobre la dieta y tipos de ejercicios físicos que se recomiendan».

¡Esta actividad la hicieron las mismas maestras que habían planteado la primera tarea! Yo pongo esta imagen del mago porque esto a mí me provoca la imagen del mago que saca el conejo de la galera. ¿Por qué? ¡Porque los temas son exactamente lo mismo, el contenido es el mismo, pero la tarea es completamente diferente! O sea, es completamente diferente para un estudiante responder esas cinco preguntas...

Una cosa es responder estas preguntas y otra cosa es escribir, elaborar este boletín. Esta tarea es mucho más desafiante, mucho más motivadora; implica, además, demostrar un dominio del contenido mucho mayor que respondiendo las preguntas porque ya no estoy escribiendo para el profe lo que yo sé que él sabe, sino que tengo que pensar que estoy escribiendo para un ciudadano de a pie, que no está estudiando el colesterol como nosotros, en clase. Se lo tengo que explicar de un modo que él lo entienda.

Entonces, esta es otra de las pistas de trabajo que usamos... Nuestra visión es para propiciar el aprendizaje profundo y para propiciar la capacidad de los estudiantes de desarrollar y poner en juego procesos cognitivos más complejos. Es inevitable en algún momento, no quiere decir que todo se tiene que hacer en actividades auténticas, pero en algún momento tengo que incorporarlas a la enseñanza. Wiggins dice: «Si no, es como enseñar a jugar al fútbol dando clases teóricas, haciendo prácticas y ejercicios, pero sin jugar nunca un partido». O sea, tener fundamentos teóricos es importante, ejercitarse es importante, pero todo cobra sentido cuando juego un partido de fútbol.

Entonces, aquí es lo mismo, todo cobra sentido cuando los pongo en situaciones auténticas; de lo contrario, siempre estamos diciéndoles a los estudiantes: «Sí, sí... no». Cuando nos preguntan «¿Y esto para qué me sirve?», siempre les decimos «¡No, en el futuro, algún día vas a ver que te va a servir!».

En cambio, ponerlos en situaciones auténticas implica que ellos vean cómo se usa el conocimiento en la vida social, en la construcción disciplinar, etc.

Hay más ejemplos. Este es un profe de Geografía que, para trabajar la zona, una zona de Montevideo que se llama El Cerro, donde viven los estudiantes, les propone elaborar un itinerario turístico. Entonces hacen todo un estudio de la zona para elaborar un itinerario turístico que podrían hacer. Y estos son otros ejemplos interesantes. Un muchacho de dieciséis años, muy malo como estudiante, que armó todo un proyecto en una escuela agraria para cultivar sandías cuadradas. Porque lo otro que es muy importante es cómo, cuando uno pone a los estudiantes en este tipo de situaciones, los que en el aula convencional suelen ser malos estudiantes, ¡puestos en otro tipo de situaciones pueden ser excelentes y tener mucha iniciativa!

Los otros que están abajo son unos muchachos de una localidad pequeña del interior de Uruguay que, trabajando en un taller de robótica, ganaron un concurso en Estados Unidos y, además, ¡de robótica! Muchachos muy humildes que crearon un robot para combatir la leptospirosis. La leptospirosis es una enfermedad que transmiten las ratas. Ellos estudiaron todo el tema de la leptospirosis. Fue muy interesante porque, a raíz del proyecto de robótica, se fue una a estudiar Química. El profe de Química estaba sorprendido, dice: «¡Nunca tuve estudiantes tan interesados en la química!» Parte de la reflexión de los estudiantes fue: «Las ratas no las vamos a eliminar —la humanidad nunca ha podido eliminar las ratas en toda la historia—. Lo que tenemos que hacer es combatir la bacteria de la leptospirosis». Entonces diseñaron un robot que lo que hacía era esparcir cloro por las cunetas de la localidad donde vivían. Y, bueno, fue todo un trabajo en torno a ello.

Okey, entro ya en la parte final. Pero me interesa... El otro aspecto que es muy importante es el de la evaluación formativa.

Parte de lo que trabajamos en el libro es el problema del exceso de uso de calificaciones que hacemos los docentes.

Lo que nos sorprendió mucho en los trabajos de investigación es que los docentes califican todo el tiempo. Primero, que todas las actividades que encontramos, salvo contadas excepciones, siempre iban con juicio de valor, con tics de esto está bien, esto está mal, un puntaje, una nota; no encontramos prácticamente devoluciones escritas dirigidas a que el estudiante pensase sobre lo que había hecho y

por qué lo había hecho así. Y, allí, lo que hacemos es introducir la metáfora que usa Dylan Wiliam sobre la evaluación formativa como puente entre la enseñanza y el aprendizaje.

Muchos docentes tienen una concepción curiosa de la evaluación formativa. En general, encontramos dos. Una, que evaluación formativa implica ponerles notas muchas veces a los estudiantes a lo largo del proceso. Y la otra es que evaluación formativa es evaluar los aspectos de la personalidad o actitudinales, que evaluación formativa es evaluar el comportamiento, la participación, etc.

La evaluación formativa implica establecer ese puente, o sea, la enseñanza nunca asegura el aprendizaje. Cualquier docente sabe que da el mismo curso en dos grupos distintos y pasan cosas totalmente distintas, los estudiantes aprenden cosas distintas. No es algo que uno pueda controlar, pero eso no significa que uno deba desentenderse. Algunos docentes se desentienden, dicen: «Yo enseño...». Algunos docentes incluso tienen fundamentación teórica y te dicen: «No, no, yo solamente puedo plantearme objetivos de enseñanza, no objetivos de aprendizaje... porque el aprendizaje, no, yo no lo puedo controlar, no depende de mí».

Dylan Wiliam lo que dice es sí, el aprendizaje también es responsabilidad del docente y, por eso, la función de la evaluación formativa justamente es ayudarme a ver qué es lo que está aprendiendo el estudiante para a partir de ahí ver cómo lo ayudo a mejorar.

Y para eso resulta muy útil la metáfora esta de los desempeños olímpicos. O sea, evaluar en educación es una tarea compleja, del mismo modo que es complejo evaluar este tipo de desempeño, ¿verdad? Yo siempre me pregunto, cuando veo juegos olímpicos, gimnasia olímpica, salto sincronizado, ese tipo de disciplinas, ¿cómo hace el jurado para evaluar eso? Y alguien un poco ingenuo podría decir: «Bueno, cada uno va y opina lo que le parece». Esa sería una visión naif, digamos, de la situación, y cualquiera podría ser jurado. Pero en realidad no, en realidad los jurados saben mucho, pero eso no impide que la evaluación tenga un componente de subjetividad. Ese es uno de los grandes problemas que tenemos los docentes.

La evaluación siempre tiene un componente de subjetividad. Por eso hay muchos jurados y no uno solo; de lo contrario, no se necesitaría un jurado, sino una sola persona.

Ahora bien, ¿cómo se califica el desempeño en estas disciplinas?

Hay una percepción que tiene el jurado, y con cierto grado de subjetividad, que se plasma en un puntaje, que es algo parecido a lo que muchas veces hacemos los docentes en el aula. Somos expertos en una disciplina, conocemos mucho de los estudiantes, percibimos una cantidad de cosas... ¡pero con una diferencia que no siempre se da en educación! Y es que estos muchachos y estas chicas [señala los atletas en la diapositiva] saben perfectamente qué es lo que está observando el jurado. En educación eso no siempre ocurre. Muchas veces los criterios que usamos para calificar a los estudiantes no son transparentes porque no comunicamos bien qué es lo que esperamos como aprendizaje.

Muchas veces, cuando el estudiante pregunta qué va para la prueba, la respuesta típica de un docente son los temas: «Van fracciones, divisibilidad y polinomios». Pero no qué es lo que esperamos que sean capaces de hacer.

Y ahí radica la diferencia entre algo subjetivo y algo arbitrario. La evaluación pasa a ser ya no subjetiva sino arbitraria cuando los criterios no son explícitos. El estudiante tiene que adivinar qué es lo que el profesor quiere de él. Algunos son muy buenos y les va muy bien adivinando y haciendo lo que al profesor le gusta para tener una buena nota, y otros no.

Ahora bien, cambio la pregunta ahora: ¿cómo se ayuda a mejorar en esas disciplinas? La pregunta anterior era cómo evaluó el logro, el desempeño, cómo lo califico. Ahora hago otra pregunta: ¿cómo lo ayudo a mejorar en esas disciplinas?

Entonces, imagínense que yo soy el entrenador de esta chica [hace un gesto que indica a la chica de la diapositiva] y que lo que hago para entrenarla es decirle: «Mira, haz tu desempeño». Y, cuando termina, le digo: «Bueno, tuviste siete con cinco puntos en la entrada a la pista, tuviste ocho con tres en la sincronización entre la música y tu desempeño, tuviste seis con cinco en la figura —se le llama la figura a la pirueta, con cierto grado de dificultad, que hacen— y nueve con cuatro en el cierre del desempeño». Cuando terminan tienen que caer paraditos, sin tambalearse.

Entonces le doy esos puntajes y le digo: «Hacedlo de nuevo». La chica lo vuelve a hacer y otra vez le doy los puntos. ¿Eso es lo que hace un entrenador? No, si yo hago eso soy un pésimo entrenador. Eso es lo que hacemos, en general, los docentes: el estudiante trabaja y nosotros le damos puntos... o no pasa.

Esos puntajes no ayudan en el desempeño. ¿Qué es lo que hace un buen entrenador? Acompaña, observa y ayuda al ejecutante a darse cuenta de cómo está haciendo su desempeño, qué es lo que está haciendo bien, qué es lo que no, y lo ayuda a darse cuenta de qué es lo que tiene que mejorar.

Eso es lo que deberíamos hacer la mayor parte del tiempo los docentes: actuar como entrenadores.

Lo importante es darnos cuenta de que tenemos dos lógicas de evaluación completamente diferentes. Una es la evaluación que tiene como finalidad establecer lo que cada uno logró para establecer una calificación, que es una función social que tenemos los docentes; y otra es la función de evaluación formativa, que tiene que ver con cómo ayudo al estudiante a mejorar su desempeño.

El problema que tenemos los docentes, que es parte de la complejidad de la tarea y la tensión en la cual estamos metidos, es que nos toca cumplir con las dos funciones. En el ejemplo que yo puse del deporte olímpico, el entrenador es una persona y el jurado es otra. En la educación, a los docentes nos toca jugar las dos, hacer los dos roles. Nos toca hacer de entrenadores, pero en determinados momentos nos toca hacer de jurados. El problema que tenemos es que, habitualmente, el rol de jurado se come al del entrenador. Es decir, como no concebimos un modo de hacer devoluciones que no sea a través de la nota, terminamos calificando todo el tiempo, y, como dice Lorrie Shepard, «El exceso de calificaciones termina menoscabando la orientación de los estudiantes hacia el aprendizaje».

Nosotros, en el sistema en el que estamos, los volvemos adictos —por eso la imagen de la cerveza— a las calificaciones. El estudiante solo hace las cosas cuando hay una calificación de por medio, y cuando no la hay, hay testimonios que están en el libro, los profes nos dicen: «La nota es como la plata, acá nada se hace si no es como con el dinero. Si no hay notas, los estudiantes no hacen tareas».

Pero eso es cultural, y nosotros lo reforzamos. Y, obviamente, es muy difícil salirse de ese esquema porque los estudiantes lo reclaman, ¡los papás lo reclaman!

En Israel hicieron un trabajo de investigación muy interesante que consistió en lo siguiente. Les aplicaron una prueba de matemática a varios cientos de estudiantes, y a los docentes los separaron en tres grupos. A cada grupo le dieron una consigna distinta.

A un grupo de docentes le dijeron: «Uds. califiquen, corrijan los trabajos y pongan la calificación que merezca cada uno». Y nada más.

A otro grupo de docentes le dijeron: «Uds. no califiquen, pero además, no solo no califiquen, no pongan ningún juicio de valor. No digan si el trabajo es bueno, regular o malo, no hagan valoraciones del trabajo; solamente pongan comentarios o preguntas que ayuden al estudiante a reflexionar sobre los aspectos donde tuvo errores y equivocaciones». Solo eso.

Al tercer grupo de docentes le dijeron: «Uds. hagan las dos cosas: pongan una nota y pongan comentarios orientados a promover la reflexión».

Okey.

Volvieron quince días después con una prueba orientada a ver qué había pasado con los estudiantes, si estaban más o menos en el mismo lugar o si habían mejorado en algo su desempeño.

Primer hallazgo: los estudiantes que solo habían recibido calificación estaban más o menos en el mismo punto que quince días atrás. No habían cambiado su desempeño.

Segundo hallazgo, los estudiantes que sí habían mejorado: los estudiantes que solo habían recibido comentarios sí habían mejorado razonablemente su desempeño.

Y tercer hallazgo, tercera pregunta, la más interesante de todas: ¿qué pasó con los otros?

Cuando yo leía esto, decía: «¡Eh!, les habrá ido un poquito mejor todavía». Pues no. Al tercer grupo le fue más o menos igual que al que solo había tenido calificaciones.

«¿Por qué?», dice uno.

Pues los investigadores, luego de dialogar y demás, dicen: «La conclusión es bastante fácil, la explicación. ¿Qué es lo primero que mira un estudiante cuando le dan un trabajo que tiene una calificación? La calificación. ¿Y qué es lo segundo que mira? La calificación de los compañeros. Entonces, cuando uno pone la calificación en medio, la lógica que introduce es la de compararse... y no miran los comentarios. ¿Por qué, además? Porque esto tiene una razón importante, y es porque los estudiantes no son tontos. ¿Por qué no miran los comentarios? Porque, muy simple, ya saben que no van a tener oportunidad de remediar lo que hicieron». Yo siempre digo esta metáfora: «la evaluación es como un revólver que tiene una sola bala: la gastaste en la prueba, lo que hiciste allí no tiene arreglo, no tienes otra bala». Entonces, como el estudiante ya sabe que esta prueba es sobre divisibilidad, que no va a poder rehacer lo que hizo y que la semana que viene pasamos a abstracciones, no vamos a volver sobre divisibilidad, se olvida.

Moraleja de los investigadores para los docentes: si Ud. va a poner una calificación en un trabajo, no pierda su tiempo en escribir comentarios porque los estudiantes no los van a mirar.

Si uno quiere hacerles devolución a los estudiantes y los quiere hacer pensar, necesariamente tiene que sacar a la calificación del centro del escenario, por lo menos durante un rato, y postergarla.

Obviamente, a los estudiantes uno les tiene que explicar por qué lo hace, porque los estudiantes la van a reclamar.

Entonces, y voy cerrando, tres preguntas clave para que el estudiante pueda tener un rol activo. Tiene que saber a dónde vamos, cuál es la meta, qué es lo que esperamos de él. Tiene que saber dónde está ahora. Para eso es que la evaluación formativa tiene sentido, me ayuda a darme cuenta de dónde estoy y recién entonces puedo pensar qué hago para avanzar.

Grant Wiggins, que es otro autor americano, fallecido hace un par de años (cuando escribíamos el libro falleció), decía que es muy importante para un docente distinguir tres cosas distintas: una cosa es valoración, otra cosa es devolución, es decir, retroalimentación —ese es el término que usan en Estados Unidos, nosotros preferimos usar la palabra devolución—, y otra cosa es

orientación. Wiggins dice: «La devolución es algo que te permite darte cuenta a ti mismo, al alumno darse cuenta por sí mismo de la distancia entre lo que se esperaba que hiciera y lo que realmente hizo». Y pone este ejemplo:

Un maestro de educación técnica, Ralph, que está enseñando un curso de soldadura. Los estudiantes aprenden, aprenden a trabajar con la máquina. Les pone una tarea al final, de evaluación, que consiste en soldar un marco de aluminio, y les dice: «Trabajen; cuando terminen de trabajar, escriban su nombre con un marcador y me traen el marco aquí adelante y me lo dejan en mi mesa».

Los estudiantes trabajan, terminan, ponen el nombre y van a entregar su trabajo, se acercan... Cuando llegan a la mesa, se encuentran que sobre la mesa hay una cantidad de marcos hechos por estudiantes de años anteriores ordenados desde los que están todos torcidos, con ángulos de 80 grados, desprolijos, etc., en un extremo, hasta, en el otro extremo, los que están perfectamente bien hechos, bien cuadrados, bien prolijos, etc. Entonces, dice Wiggins: «Lo entretenido del caso es que algunos estudiantes llegaban a la mesa, miraban, se encontraban de sorpresa con eso, miraban la mesa, miraban su propio trabajo y algunos se daban vuelta, sin decir nada, y se iban a su mesa a rehacer su trabajo». Entonces Wiggins dice: «Esto es un buen dispositivo de devolución porque le permite al estudiante darse cuenta por sí mismo, sin que entre la valoración del profesor, de la distancia entre lo que hizo y lo que se esperaba».

Esto, obviamente, es muy simple con un objeto material. Uds. me dirán: «¿Cómo hago esto con un ensayo de historia, con un informe de ciencias o con un cuento, un trabajo literario?».

Okey, el modo de traducir eso del curso del Ralph a este otro tipo de trabajo es el siguiente, que es parte de lo que trabajamos con los maestros:

Primero, devolver los trabajos sin calificar.

Segundo, elegir cuatro trabajos anónimos, preferentemente que no sean estudiantes de ese curso, de distinta calidad. Uno que sea pobre, uno que sea aceptable, uno que sea bueno y otro que sea excelente, sin decirles, ¿verdad? Elijo cuatro, los pongo a trabajar en equipos, les doy los cuatro trabajos y les digo a ellos: «Léanlos y ordénenlos, y pongan Uds. cuál

les parece que es el mejor, cuál le sigue, cuál le sigue y cuál es el peor». Paso 1. Y paso 2: «Discutan entre Uds. y explíquenme por qué. ¿Qué criterios usaron? ¿Por qué consideran que está el trabajo muy bueno? ¿Qué características tiene?».

Paso siguiente: discusión colectiva. Cada grupo expone su análisis. ¿Qué es lo que suele ocurrir? Primero, que los estudiantes, los equipos más o menos ordenan los trabajos del mismo modo. Los estudiantes no son tontos, se dan cuenta enseguida de cuáles son buenos trabajos, cuáles son malos. Pero ¿qué es lo rico del intercambio? Que cada equipo se fija en cosas distintas; algunos notan unas cosas, otros notan otras. Okey. Discusión colectiva. Entonces, estamos discutiendo, no hay ninguna nota en medio todavía. ¿Qué características tiene un buen trabajo, un trabajo regular, etc.?

Paso final: ahora, cada uno tiene la oportunidad de volver a hacer su trabajo a partir de la discusión que tuvimos. Y puede volver a entregarme una nueva versión después de haber discutido qué características tiene un trabajo excelente, uno bueno, etc.

Entonces este es un proceso de evaluación formativa que permite hacer un equivalente al curso de Ralph. ¿Qué es lo que nos suele ocurrir con los docentes, con esto?

Primero, les va muy bien. Lo dicen: «Funcionó bárbaro».

Segundo problema que nos plantean los docentes. Hay uno que lo tengo grabado, que es muy divertido: «Funcionó bárbaro, aprendieron montones, pero no lo puedo hacer más». «¿Por qué?». «Porque lleva mucho tiempo, y si lo hago, no doy todo el programa».

Entonces la devolución nuestra siempre es: «Okey, lo que tú me estás diciendo es que preferís dar todo el programa y que los estudiantes se queden con un titular de cada tema a que se entusiasmen y entiendan algo en profundidad, dilema en que estamos parados siempre los profesores. Muchos temas con escasa profundidad o trabajo en profundidad sobre menos temas».

En mi país, por lo menos, en secundaria tenemos una tradición muy enciclopédica. Hay un colega que dice que en Uruguay el currículo tiene kilómetros de

extensión y dos centímetros de profundidad. O sea, les damos una cantidad de temas sin profundizar en nada, se quedan con titulares de las cosas.

Okey, dos o tres ejemplos más de cómo hacer esto de trabajar sin calificaciones. Pongo un par de ejemplos.

Uno es el de clasificar errores. Este es un modo de trabajo muy interesante. Los profes tenemos la costumbre de marcar todos los errores de los alumnos. Esta técnica consiste en lo siguiente:

En lugar de señalar los errores —imagínense diez ejercicios de Física, de Matemática—, en lugar de marcar todos los errores, a cada trabajo le pongo un número. Este trabajo tiene cinco errores; este tiene uno; este tiene tres; este tiene doce.

Okey, equipos de trabajo. Les devuelvo eso y la tarea consiste en encontrar cuáles son los errores de cada trabajo. ¡Pero no se los doy marcados! Entonces los estudiantes tienen que analizar cada trabajo y ubicar dónde están los errores y de qué tipo son.

Entonces, hacerlos pensar antes de darles una calificación.

O voy al último, al de los semáforos. Los semáforos constituyen una técnica de trabajo bien interesante que consiste en que, después que los estudiantes hacen una tarea, yo explico cómo se resuelve para todos y cada estudiante se ubica en una categoría, con un color: verde, si le fue muy bien; amarillo, si tuvo algunas dificultades, algunas cosas que no entendió o no supo hacer; rojo si le fue muy mal y no entendió ni siquiera lo que expliqué sobre cómo se resolvía.

Y, paso siguiente, equipos de trabajo. Verdes con amarillos. Los verdes tienen que ayudar a los amarillos a resolver sus dificultades y yo me voy a trabajar con los rojos, que son los que tuvieron más problemas.

Entonces esto resuelve un problema típico de todos los profes: ¿qué hago cuando tengo diversidad en el aula? —que siempre la tengo—. ¿Eh?, ¿dejo que los que no me están siguiendo y se rezagan se queden atrás y sigo con el promedio del grupo? O ¿me detengo a trabajar con los que no entienden y el resto no tiene nada para hacer?

En este caso todos trabajan y todos se benefician porque aun los verdes, los que ayudan a otros, ganan en comprensión ayudando a sus compañeros a entender lo que no habían entendido.

Todo esto es muy importante, y es muy importante porque además implica algo que a los docentes nos cuesta mucho entender, que es dejar de tener el control de todo, de querer corregir todo, e involucrar más a los estudiantes y que ellos sean recursos de aprendizaje entre ellos.

Cierro.

El libro va por estos temas, va también por el tema de las calificaciones, o sea, creemos que las calificaciones en algún momento hay que hacerlas, por lo menos en el sistema en el que estamos, en el formato escolar en el que estamos viviendo, trabajando. Creemos que eso va a desaparecer en algún momento. Pero lo importante es esto, y con esto cierro:

El trabajo de dar un curso es como un vitral. Es un trabajo muy laborioso. Todos los que están aquí que son docentes saben que uno un curso lo va preparando a lo largo de los años. Primero empieza con ciertas actividades y lecturas; unas funcionan, otras no. Y uno dice: «Esto no funcionó, lo tengo que cambiar el año que viene». Uno lo va armando muy de a poquito. Entonces una de las fantasías de las reformas curriculares suele ser pensar: «Les voy a dar el nuevo documento curricular a los maestros y el año que viene todos van a cambiar su curso». Y eso no existe en la realidad. Nadie cambia su modo de trabajar de un año para otro.

Entonces, lo que nosotros creemos y a lo que el libro apunta, esto de mirar la evaluación, es un modo de ayudar al maestro a ir revisando su curso, ir revisando el enfoque de enseñanza, revisando la evaluación. Y que eso hay que ir haciéndolo de a poco, partiendo de lo que ellos están haciendo, no diciéndoles: «Mirad, todo lo que estás haciendo en realidad es malo, tiradlo por la basura y vamos a hacerlo de otra manera», sino más bien partir de lo que ellos hacen, y partiendo de lo que ellos hacen, ayudarles a pensar el paso siguiente.

Tenemos una cantidad de ejemplos como este del colesterol, de cómo los docentes, cuando tienen la oportunidad, y cuando tienen la oportunidad de intercambiar entre ellos y de volver a pensar sus consignas, hacen una cantidad de trucos de magia.

Entonces, el libro apunta a eso, a promover el cambio no solo de la elaboración, sino del conjunto de la propuesta de enseñanza, y a hacerlo a partir de lo que los docentes vienen haciendo y en forma colaborativa.

Termino agradeciéndoles la atención y con este proverbio chino que a mí me gusta mucho: «Un camino de mil kilómetros empieza con un paso».

Eso es lo que hay que comunicar a los docentes. No plantearles la evaluación ideal, sino más bien ayudarlos a estar en movimiento.

¿Cuál es el próximo paso que puedo dar?

¿Cómo puedo moverme de esta actividad, que es más memorística, a otra actividad que sea más efectiva?

En esa línea va la propuesta del libro, y más allá del libro, la propuesta de trabajo porque es un libro pensado para trabajar colectivamente con los maestros.

Bueno, muchas gracias.

SECCIÓN V

PUESTA EN CIRCULACIÓN DE LIBRO

Puesta en circulación del libro

¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?

Intervención del Dr. Capellán

Buenas noches.

A mí se me ha pedido comentar el libro *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?*, y más que hacer una reseña, que es lo que normalmente hacemos en el campo académico, yo he pensado que, quizá, lo que podemos hacer, si yo tuviera que recomendar el libro a alguien para su lectura, es explicar ¿por qué yo te lo recomendaría?, ¿por qué sería bueno que lo leyeras?

Lo he dividido en unas siete razones que te daría y que voy a mencionar brevemente y las explico. Algunas de esas razones coinciden con el contenido del libro que ha presentado Pedro Ravela, con elementos del contenido porque son las ideas básicas a las que, en la mayoría de los casos, voy a hacer alusión.

La primera razón por la que yo recomendaría este libro es porque no es un libro escrito por investigadores que no saben o que no han estado en un aula. Una cosa interesante de los tres autores es que por mucho tiempo compartieron la función de ser investigadores y de ser profesores. Y eso se nota en la manera de escribir, en la manera de recoger los datos, en la manera de interpretarlos, en la manera de dar recomendaciones, sobre todo recomendaciones de cosas viables. Y en el énfasis que muchas veces se hace en el transcurso del libro señalando «esto es bueno, pero esto no es fácil»; «esto implica tiempo, esto implica dedicación»; «esto es laborioso». Eso solamente lo hace alguien que ha estado en aula, ¿verdad? Todos nosotros hemos tenido la oportunidad de leer libros o artículos de estos gurúes de la educación que no dan clases, que te pueden hacer una serie de recomendaciones que hacen que, luego, tú te preguntes: «¿Y en qué contexto se hace eso? ¿En qué condiciones se hace esto?».

La segunda razón por la que yo recomendaría el libro es por la cercanía del contexto donde se levantan los datos con el contexto nuestro. Hay otros buenos libros de contextos diferentes sobre el mismo tema. Pero es muy distinto leer un libro con datos levantados en la realidad de Finlandia o de Suecia o de Europa, y entonces tratar de traspasar la interpretación y las recomendaciones para los problemas que yo tengo aquí, que son problemas muy distintos.

A pesar de que el libro no estudia el caso dominicano de forma directa, son dos estudios de caso en nueve ciudades de América Latina, y cuando uno ve los hallazgos, lo que se encuentra, entonces uno se da cuenta: es la misma realidad y uno se identifica con ese contexto y uno ve la pertinencia tanto de lo que encuentran como de las recomendaciones que hacen.

Entonces, esta es la siguiente razón por la que recomendaría la lectura del libro: es un libro sobre la realidad de América Latina, con sugerencias para mejorar en América Latina.

La segunda... o la tercera razón por la que recomendaría la lectura del libro es por la concreción del texto. Eso lo pudieron ver en la presentación del profesor. No es un libro de teoría, donde uno se pierde en un mar de propuestas y de conceptos y de enfoques, con la idea de que luego yo no sabré qué hacer con eso. A cada paso en que te van explicando algún elemento que se puede mejorar, aparece un buen ejemplo de algo mal hecho, levantado, y tú dices: «¡Ah!, okey, ya yo entiendo exactamente lo que están hablando» y «eso yo lo he visto, quizá en una actividad mía [riendo], quizá en una actividad de un compañero», y te identificas con eso que está ahí.

No está la descripción teórica solamente; está la propuesta concreta de dónde está el defecto.

Y también así aparecen las propuestas concretas de actividades de evaluación, tareas de evaluación que cumplen con los criterios que nos están proponiendo. Y entonces eso lo hace interesante, porque uno tiene la sensación: «Okey, yo entiendo lo que me están hablando». Se cierra la posibilidad de interpretación con los ejemplos y eso hace que la lectura del libro sea muy provechosa.

Algo de la estructura del documento que a mí me pareció muy interesante es que, a partir del capítulo 2, todos los capítulos cierran con un apartado que es un resumen y unas orientaciones para la reflexión. Eso es algo muy interesante también porque si, al pasar la lectura del capítulo, te desubicas, al llegar al final te cierra y entonces aparecen ahí: «De esto hablamos y esto implica tal, y esto tiene estas repercusiones para revisar el proceso de enseñanza-aprendizaje». Y lo

más interesante: al final esta tabla con una especie de indicaciones sobre reflexiones sobre lo que haces tomando en consideración lo que has visto en el capítulo.

Es un libro que —uno se da cuenta— nace desde la práctica y su intención es ayudar a mejorar la práctica, que es lo que necesitamos en educación.

Ya he dicho cuatro razones, ¿verdad? La primera razón tiene que ver con la manera de hablar de los autores como investigadores, pero como investigadores que dan clases y que tienen en cuenta lo que están planteando para las clases; la segunda es la cercanía del contexto: estamos hablando de América Latina; la tercera es la concreción de los planteamientos por los buenos ejemplos (los ejemplos donde se cumplen los criterios de evaluación, los parámetros de evaluación, las características que deberían tener las tareas) y por los ejemplos donde podemos ver casos fallidos, y eso lo hace que sea concreto y bueno; y, finalmente, el tema de la estructura, el apartado final con el resumen y eso.

Pero, sobre las ideas del libro, hay tres ideas que llamaron poderosamente mi atención, que están en los capítulos 2, 3 y 4. Y esto es interesante porque nosotros como país nos hemos dado un nuevo currículo; estamos ahí titubeando, tratando de implementarlo, y, como todo, nos hemos dado cuenta del problema grande que existe entre hacer una declaración de principios y decir «¡Ahí vamos!» y después hacer que lo que esté pasando en la escuela, lo que esté pasando en la realidad del aula, vaya en coherencia con eso. Esa es la dificultad máxima, poner el cascabel al gato.

Yo creo que, como una manera de empezar a pensar y resolver este problema, libros como este pueden ayudar bastante. Porque lo que el libro plantea en el capítulo 2 es que, si tú vas a plantear una evaluación, ten pendiente lo siguiente: los estudiantes se acomodan al tipo de evaluación que les estás dando. No importa que tú hayas planteado que tú tienes la intención de desarrollar aprendizaje auténtico, de desarrollar competencias, que si lo evaluas recordando y exponiendo, no va a pasar eso.

Entonces, esa recomendación de revisar cuáles procesos cognitivos están implicados en las actividades de evaluación que hacemos es fundamental. Los

procesos cognitivos que estén involucrados en esas actividades de evaluación van a marcar la ruta del norte para los muchachos que están aprendiendo.

En el capítulo 3 se desarrolla la idea de situar las actividades. Cuando una persona aprende, o trata de desarrollar una actividad situada, la idea de que esto sirve para algo, de que esto es pertinente, aumenta, y cuando tú sientes que algo es pertinente y que va a servirte para algo, pues la motivación aumenta. Y nosotros sabemos que la motivación es una condición importante para el aprendizaje.

Entonces, esa es la segunda idea que quisiera comentar, la idea de la importancia de situar las actividades.

La tercera idea que llamó mi atención, y que comentó ampliamente Pedro en su intervención, es la idea de dejar de concebir la evaluación como únicamente una forma de calificación. Esos términos no son sinónimos. Puede haber muchas actividades que propongan retroalimentación, que propongan orientaciones para hacer ajustes a los estudiantes, y no tienen necesariamente que ser calificativas.

En fin, al final lo que yo entiendo es que la propuesta del libro, en términos sencillos, sería: «Revisa tus actividades de evaluación para ver si los procesos implicados en esas actividades de verdad desarrollan aprendizaje auténtico o competencias, para ver si esas actividades efectivamente están situadas en contextos que hagan a los estudiantes sentir que lo que aprenden es pertinente, y revisa si la evaluación la estás utilizando únicamente para calificar o la estás utilizando como un instrumento para potenciar el desarrollo de los estudiantes a través de la retroalimentación».

Finalmente, es importante destacar algo que ya he dicho antes, algo sobre lo que hay que hacer énfasis: los autores son muy conscientes de las dificultades de implementar cosas como estas, especialmente por algo que es el recurso más escaso, que es el tiempo.

Trabajar de esta manera, revisar la práctica de esta manera, requiere que el tiempo fuera de aula sea reconocido y requiere que tú tengas tiempo para trabajarlo junto con otros, pues solo no se aprende. Un gran problema que existe en educación, no aquí, en muchísimos lugares, es que somos un fenómeno fijando metas inviables («vamos a alcanzar tal», «queremos hacer esto», «tenemos este plan») sin revisar cuáles son las condiciones que tenemos.

Para implementar cosas como estas, para implementar esta forma de revisión de la práctica, es fundamental que los maestros cuenten con tiempo. Tiempo fuera del aula para diseñar las consignas, tiempo fuera del aula para trabajar junto con otros docentes, tiempo fuera del aula para hacer las correcciones y las devoluciones que esto implica. O sea, cuando, por ejemplo, nosotros vemos esta actividad que termina con escribir seis páginas y que a los estudiantes hay que retroalimentarlos, y tú te pones en un aula de treinta y cinco estudiantes, y tú, que das cinco grupos por día... Je, je, je, ¡son unos soñadores, estos que están hablando de estas cosas...!

Necesitan otras condiciones. Entonces, eso es muy importante, es una idea que está presente en el documento, en el texto, y que yo rescato porque es fundamental. Muchas veces parece que la actitud negativa de los maestros es porque no quieren las buenas ideas.

¡No, no es que no quieren las buenas ideas! ¡Es que son nuevas ideas inviables en el contexto! Y eso es fundamental tenerlo presente.

APLAUSOS

Finalmente, nosotros felicitamos al Ideice por involucrarse en el apoyo a una publicación como esta, e incentivamos propuestas de este tipo. Pero también incentivamos a las autoridades a seguir mejorando las condiciones de trabajo de los docentes, para que cosas como esta, que son ideales, que son muy buenas, puedan efectivamente ser posibles en la práctica.

Muchas gracias.

Intervención de Celeste Abreu

Muy buenas noches porque ya es de noche.

Primero quiero saludar al autor de una manera muy especial. Lo conocí hace varios años, no personalmente, sino a través de una obra de su autoría que ha sido para mí una fuente de consulta permanente que me ha aportado muchísimos conocimientos. Me refiero a la obra *Fichas didácticas para comprender las evaluaciones educativas*, publicada por el PREAL (Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe).

Así que, cuando el doctor Valeirón me pidió que participara en esta presentación, mi regocijo no pudo ser más porque me sentí muy honrada de poder participar en esta presentación.

Cuando vi la obra y leí el título, maestra al fin, hice una prelectura del título *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?* y vi que la expresión «cómo mejorar» implicaba la existencia de una situación que debía cambiar en procura de que fuera mejor.

Por tanto, había una perspectiva crítica en la obra. Un segundo elemento que me pareció también llamativo fue el elemento de comparación que tiene implícito el título, una comparación con otras maneras de evaluar y que se supone que son mejores. Y, por último, una intencionalidad propositiva que permita superar esta realidad que necesita un cambio y que, en este caso, es la evaluación de los aprendizajes en el aula.

No es usual que, cuando uno presenta una obra, se acompañe de una presentación de PowerPoint, pero he querido hacerlo porque pienso que una imagen vale más que mil palabras. Y entonces me he auxiliado de Mafalda, cuyas historietas son bastante sugerentes en materia educativa.

Aquí la vemos a Mafalda, ¿verdad?, donde dice que, como siempre, lo urgente no deja tiempo para lo importante. Yo voy a dejar la pregunta en el aire para ver qué es eso a lo que no le dejamos tiempo probablemente en la evaluación.

Los autores se colocan justamente en esa lógica de inferencia lectora en que yo me coloqué para el desarrollo de los capítulos de la obra y han puesto a disposición de los docentes una valiosa aportación para aplicar en el aula, cuya profundidad conceptual y perspectiva innovadora contrastan con el estilo ágil y sencillo con que está escrita la obra.

Sin detenernos en las valoraciones didácticas del libro, cabe destacar que esos atributos, unidos a la estructura orgánica de la obra, permiten a los docentes integrar, en un mismo universo, los elementos teóricos y prácticos de la evaluación mediante profundas reflexiones, ejemplos y pistas que permiten aplicarlos en el aula.

Yo tenía la intención de detenerme un poco en las pistas y todo eso, pero no lo voy a hacer porque ya el autor lo ha hecho.

Tampoco me voy a detener en los contenidos de la obra, pero sí quería que vieran, en los cinco capítulos que la constituyen... Me pareció que sería útil hacer un símil entre la organización de esos capítulos de la obra y los eventos de una clase —imaginémos que estamos en el aula—.

Dentro de los capítulos, el desarrollo de la obra mantiene una misma secuencia e intencionalidad.

Primero, exploración de las experiencias y conocimientos previos de los lectores, comunicación de los propósitos de cada capítulo, planteamientos graduales que favorecen la construcción de conocimientos y el desarrollo de las conceptualizaciones sobre el tema, uso de ejemplos y pistas y, finalmente, y esto es muy importante, la aplicación de una pedagogía de la pregunta reflexiva que interpela a la práctica educativa y que es transversal a todos los capítulos del libro.

Pienso que la reflexión ocupa un lugar central en todo el desarrollo de la obra y esto es, a mi juicio, el valor más relevante que tiene porque, desde mi punto de vista, es en el desarrollo de ese hábito de la reflexión donde posiblemente radica el gran cambio que esperamos cuando pensamos en la formación inicial y continua de los docentes.

Aquí tenemos una imagen del elefante invisible; ya el autor se refirió a esta. Y este primer capítulo es un análisis de las contradicciones de la evaluación y pone en tensión, individual y colectivamente, las propias claves evaluativas objeto de análisis y discusión y transformación.

Desde la imagen de ese elefante invisible, los autores reconocen la existencia de muy buenas prácticas, muchas de las cuales se pierden relativamente porque no se comunican debido a esa cultura del aislamiento docente. Otras prácticas se caracterizan por la memorización y la poca relación entre los procesos cognitivos que debe promover la evaluación, a los cuales ya se refirió el autor.

En un análisis de esas prácticas, los autores se refieren a ellas como el ADN de la enseñanza y analizan que se corresponden con contradicciones heredadas de la cultura escolar en la que nosotros aprendimos como estudiantes, y que, por tanto, son muy difíciles de cambiar, sobre todo —y hago énfasis aquí de nuevo

porque aparece el elemento de la reflexión— cuando no hay espacio para la reflexión y el análisis de las prácticas del trabajo en aula.

El acento que ponen los autores en esta necesidad se convierte en una invitación constante, y es una invitación que nos hacen para superar la rutina y la ausencia de la interpelación de la propia práctica.

En definitiva, en este primer capítulo, yo les decía que hay una tensión, ¿verdad?, donde se ven las contradicciones. Fíjense que he usado dos colores; de un lado el color morado, las contradicciones; y del otro, en color marrón, la importancia que realmente tiene la evaluación que, sin embargo, es poco objeto de investigación, ocupa un lugar secundario en la formación docente, inicial y continua. Entonces vemos los pocos recursos que se dedican a la investigación en esta área y, sin embargo, el contraste con la gran inversión que se hace en la evaluación a gran escala.

En las próximas diapositivas, los autores nos ofrecen, para la revisión de las actividades evaluativas que aplicamos en el aula, el análisis de las consignas y situaciones que estructuran estas actividades.

También ya el autor las presentó, no me voy a detener; pero sí quiero citar una frase de ellos que dice que las actividades y consignas de la evaluación son reveladoras de lo que está siendo priorizado como aprendizaje. En otras palabras, dime cómo evalúas y te diré qué concepción tienes de la enseñanza.

Como síntesis del trabajo investigativo realizado por los autores, estos concluyen que las propuestas de evaluación constaban únicamente de una consigna o pregunta, sin información para procesar o situación para resolver, y que son, en definitiva, de bajo rendimiento cognitivo.

Articulado a este marco para analizar la evaluación, los autores se apoyan en un marco conceptual del aprendizaje significativo, que ya todos conocemos y que forma parte de los fundamentos del currículo dominicano y de Marton y Säljö, sobre la distinción entre el **aprendizaje superficial** —y que los autores denominan **de bajo rendimiento cognitivo**— y el **aprendizaje en profundidad** o de **alto rendimiento cognitivo**, y al que vinculan con la enseñanza para la comprensión, de Gardner. Aprendizajes asociados a la memorización, la repetición, sin distinción de principios

y ejemplos, o al establecimiento de relaciones con los conceptos previos y la extrapolación a situaciones nuevas.

Otra herramienta de análisis que presentan los autores hace referencia a la categorización de las actividades evaluativas en función de los procesos cognitivos que deben utilizar los estudiantes para resolverlas.

Ahí debemos mirarlas, por eso ponía unos lentes... Es una mirada nueva la que se requiere. Por ejemplo, se señalan actividades que requieren recordar, que requieren utilizar o aplicar fórmulas o procedimientos, actividades que requieren construir significados y comprender, es decir, construir explicaciones, explicar cómo ocurre un fenómeno, por ejemplo, establecer nuevas relaciones entre conceptos diferentes o realizar inferencias también. Actividades que requieren valorar y explicar soluciones alternativas a un problema que, por supuesto, no va a tener una única respuesta, etc.

Aquí tenemos a Mafalda, ¿verdad?, muy temerosa por el tema de que tiene un examen.

Y fíjense como aquí, en esta imagen, se ponen en evidencia las concepciones sobre el aprendizaje y los procesos cognitivos que promueve la evaluación. De un lado, una imagen con la concepción bancaria de la educación, y de otro, la concepción liberadora apoyándose en los conceptos de Paulo Freire.

Con esta nueva mirada, los autores presentan una nueva forma de evaluar a través de situaciones auténticas, situaciones a las que se refería esta mañana el doctor César Coll en la conferencia magistral que nos ofreció, y en las que el conocimiento se produce y se utiliza de manera similar o parecida a lo que ocurre en la vida real.

En el capítulo quinto del libro se analizan los criterios y procedimientos con los cuales calificamos cotidianamente a los estudiantes, así como los efectos perversos de un sistema que promueve en los estudiantes una cultura más orientada a las calificaciones que a los aprendizajes.

Situados en esa realidad, los autores rescatan el concepto de evaluación formativa como una herramienta que necesita ser refinada constantemente por los docentes porque es una parte constitutiva de la enseñanza y que se puede aplicar desde un enfoque constructivo del error, es decir, del error como

punto de apoyo para potenciar las devoluciones a los estudiantes mediante la reflexión sobre sus propias realizaciones.

También destacan los autores las diferentes lógicas de la evaluación formativa y la sumativa y cómo el carácter distintivo entre ambas evaluaciones viene dado por la finalidad con que se usan. Los autores nos presentan una imagen y una estrategia para referirse a la evaluación formativa con los conceptos clave que ya nos explicó el autor, como la valoración, la orientación y las devoluciones.

Particularmente a mí me impactó mucho, no por ser algo nuevo totalmente, sino por la utilidad que tiene en el aula, el tema de las devoluciones, cómo nosotros retroalimentamos a los estudiantes, ofrecemos orientaciones luego de corregir un trabajo; y cómo los comentarios de bien, mal o regular, o un simple número, por ejemplo, no aportan nada para que el estudiante se apoye en sus resultados y pueda seguir avanzando.

Uno de los planteamientos más importantes de la obra, en términos de propiciar la reflexión docente, es el relativo al enfoque de la motivación escolar, aspecto en que se suman a la perspectiva de otros pensadores y al que sitúan no como una causa del aprendizaje, sino como su consecuencia. Aunque la imagen de Mafalda es muy sugerente acá, no quiero obviar esta cita de los autores que dice que el problema de la motivación se puede enfocar como una cuestión de sintonía entre la dificultad, la abstracción y complejidad de los temas y tareas que proponemos en el aula y las posibilidades de comprenderlas y llevarlas hacia delante.

Como si todo este arsenal de herramientas para aplicar en el aula como parte de la enseñanza y la evaluación fuera poco, los autores también destacan el tema de la metacognición, es decir, la reflexión y la toma de conciencia sobre el propio aprendizaje, la coevaluación y el uso de la rúbrica como herramienta de evaluación formativa.

Casi al finalizar esta presentación, no puedo dejar de compartir con ustedes unas de las aplicaciones más importantes por su valor en el aula, que son los ejemplos de pistas que figuran en la obra y que la convierten, sin lugar a dudas, en un referente indispensable para los docentes interesados en avanzar hasta un nivel avanzado de profesionalismo que impacte con sentido de pertinencia y de mejora constante su práctica.

Yo me refería en este momento... me iba a referir al semáforo y a algunas de las pistas que presentó el autor y que ya no debo repetir.

En el capítulo cinco, los autores hacen un análisis de los reglamentos de la evaluación en la región y de su impacto en prácticas enfocadas en la calificación y no en el aprendizaje. Particularmente considero que su lectura es obligatoria porque no solo abre la caja de Pandora de la evaluación, en el marco de los sistemas educativos, sino que ofrece un conjunto de sugerencias para mejorar las formas de asignar las calificaciones en el aula.

Como síntesis valorativa de la obra, podemos decir que estamos ante una publicación en la que los autores han puesto cerebro y corazón. Las experiencias de estos consagrados profesionales en el tema de la evaluación, el uso de los resultados de sus evaluaciones, la estructuración didáctica de la obra y su aproximación al lector —en una secuencia progresiva de profundización de los temas, igual que ocurre en el aula cuando uno intenta ir aproximándose a la zona de desarrollo próximo de los estudiantes— y las aplicaciones prácticas, ejemplos y pistas presentadas en un estilo ágil y sencillo son atributos que hacen de esta obra una fuente indispensable de permanente consulta.

En definitiva, esta publicación evidencia que si cambiar la enseñanza y la evaluación requiere un cambio cultural, los aportes y el compromiso de los autores son esenciales para animar a seguir investigando y para ir descubriendo nuevas maneras de enseñar y de evaluar a nuestros docentes.

Aunque la obra se refiere a la evaluación, también quiero señalar cómo los autores tienen, en todo momento, esa visión global del proceso de enseñanza-aprendizaje y se refieren permanentemente a ese vínculo entre enseñanza y evaluación. Y, como dice Paulo Freire, «Cada mañana se crea un ayer, y ese ayer se crea mediante un hoy; tenemos que saber lo que fuimos para saber lo que seremos».

Esperamos que esos aportes de hoy que realizan los autores nos permitan ver lo que somos en lo relacionado con los procesos de enseñanza y evaluación y luego nos ayuden a ver el horizonte de lo que podemos ser.

Muchas gracias por su atención y felicitaciones a los autores.

SECCIÓN VI
COLOQUIO

Coloquio: Tendencias innovadoras para el desarrollo curricular

Coloquio: Tendencias innovadoras para el desarrollo curricular

El coloquio estuvo conducido por **Julio Leonardo Valeirón**, director ejecutivo del Ideice. Los demás participantes fueron las siguientes personas:

España: **Guillermo Cote**, F. S. M.

España: **Enric Masllorens**, F. J. E. (Fundación Jesuitas Educación)

Finlandia: **Carita Prokki**, Universidad de Tampere

Julio Leonardo Valeirón:

Fíjense que aquí no hay un guion de nadie, o sea, cada docente tiene sus ideas, cada uno de nosotros podrá expresar lo que considere más conveniente, dentro del tema, o lo que considere más relevante. Y esa es la idea de este coloquio. De alguna manera la idea es que podamos hacer esos comentarios, esas reflexiones.

El profesor Enric Mallorens me comunicó que él quiere hacer una presentación en PowerPoint, pero lo aceptamos como parte de este coloquio dentro de las formalidades e informalidades que él tiene.

De todas maneras, el primer día de este congreso tuvimos la oportunidad de escuchar, a través de un video que nos mandó directamente, al ministro francés de Educación saludando al congreso. La mayoría de Uds. no escucharon, no estuvieron presentes ese día, y la idea es que Uds. puedan también escuchar esas palabras del ministro francés, con las que, además de saludar el congreso, hace unos planteamientos en torno a las tendencias que en este momento se están priorizando en Francia en materia de educación.

Entonces, quisimos traerlo e introducir ese mensaje dentro del coloquio. Él no podrá reaccionar a lo que podamos decir, pero yo creo que le va a dar riqueza, aporta riqueza a esta discusión que vamos a tener.

Como ustedes saben, tal y como comentaba Julián Álvarez, este coloquio lo componen Guillermo Cote, del Grupo SM; Carita Prokki, de Finlandia; y también Enric Masllorens, de España, de la Fundación Jesuita Educación.

Y me toca a mí coordinar este coloquio.

Entonces iniciemos con nuestra conversación. Yo le voy a pedir a Enric que nos presente las ideas que él tiene sobre el tema en cuestión, y lo va a hacer presentándonos un pequeño PowerPoint.

Enric Masllorens

Buenos días. La primera cosa que quería comentarles es que quiero hacer un agradecimiento a la organización y a todos ustedes por habernos invitado aquí a este congreso.

Desde que pisé tierra de la República Dominicana, me he sentido muy acogido, me he sentido muy cuidado, y la verdad es que esto facilita mucho las cosas, por tanto, muchas gracias.

Voy a romper un poco el protocolo, y como el salón de diálogo impresiona, les haré unas fotos para poder enseñar luego en España, cuando llegue.

¡Muchas gracias!

Bien, empezamos.

Sé que hoy estamos en un momento de diálogo. Y así será, pero yo creo que primero me gustaría presentar un poco el proyecto que los jesuitas de Cataluña, de Barcelona, estamos llevando a cabo sobre innovación.

Y la primera cosa es decirles que transformar la educación es posible.

Ayer hablamos de que se han de dar unos primeros pasos. Los hemos de dar.

Con los primeros pasos vienen los segundos... y seguro que hay cosas a mejorar, pero hemos de ser valientes para transformar la escuela, para transformar la educación. En eso estamos.

Queremos que la transformación sea profunda en la escuela, muy profunda.

Entendemos que no hay un solo modelo pedagógico a replicar. Entendemos que queremos que la transformación sea viable. Y sabemos, además, que

esta transformación es compleja y pide mucho al profesorado, al alumnado, a la institución, a las familias, etc.

Entendemos que el cambio ha de ser, básicamente, cultural. Hemos de dar una nueva mirada a la persona, y este cambio de una nueva mirada a la persona no es un cambio opcional, no es un cambio únicamente tecnológico, no nos engañemos. La tecnología forma parte del cambio, pero no es un cambio tecnológico. No lo conseguiremos con pequeñas acciones, a pesar de que son necesarias, y el cambio es, además, participativo, sistémico y disruptivo.

Esto es un aula de nuestras escuelas. Un aula real. Hemos tenido que poner el espacio para que el cambio sea también profundo. Un cambio que ha sido participativo. Hemos intentado que el organigrama de la institución se aplane, que los profesores se empoderen, que los padres y los niños puedan soñar con nosotros qué escuela queremos. Por eso es sistémico. Hemos cambiado la gestión, hemos cambiado la pedagogía, tenemos un modelo de enseñanza-aprendizaje propio y entendemos que los espacios también, sin ser lo más importante, son importantes para el cambio. La escuela, físicamente, también cambia.

Y, además, nosotros entendemos que hay una serie de características para la innovación y queremos llamarlo el sentido de la escuela del siglo XXI.

¿Qué cosas dan sentido a la escuela del siglo XXI?

Estos días lo hemos repetido, lo hemos repetido muchas veces. Delante de estas repeticiones que hemos escuchado, hay dos posibilidades. La primera, decir: «No les voy a decir nada nuevo».

Pero la segunda me gusta más. La segunda es comprobar cómo desde España, Finlandia, Francia y República Dominicana estamos alineados en el cambio que queremos. Y esto es muy importante.

Y nuestro cambio empieza por intentar que nuestros alumnos, en la escuela, aparte de en la familia y en casa, desarrollen un proyecto vital, vocacional. ¿De acuerdo?

Por tanto, está unido también con la educación con valores.

Otros elementos de la escuela del siglo XXI.

Necesitamos dar a nuestros alumnos, y esto es obvio, recursos para la integración en el mundo de mañana.

Necesitamos saber que el alumno es el centro. Si Uds. visitan cualquier escuela de cualquier parte del mundo, se les explicará que en aquella escuela el alumno es el centro. La persona es el centro. Personalizamos la escuela. Y cuando decimos que el alumno es el centro, no podemos olvidar que los educadores son también el centro de nuestro trabajo y que, para exigir a los educadores, es necesario dar. Para exigir a los educadores, es necesario dar. Hemos de formarlos, hemos de cuidarlos, hemos de tener lo que san Ignacio, como saben Uds., el patrón de los jesuitas, decía: «La cura personal es». Se ha de cuidar a los que serán verdaderos protagonistas del cambio.

Y finalmente, hemos de tener el horizonte –nuestro proyecto se llama Horizonte 2020—, hemos de tener nuestro horizonte en la excelencia como componente para la equidad. Para la equidad. Importante.

Más elementos comunes de la escuela del siglo XXI.

Hemos de priorizar el currículo. Nosotros tenemos la suerte, en Barcelona, de que la administración pública de Cataluña —como saben Uds., una parte de España—, la administración pública de Cataluña nos ha permitido podar el currículo. Pues seamos felices mientras podamos. Intentemos recortar aquellas cosas que se repiten, aquellas cosas que tal vez sobran de un currículo excesivamente cargado. Y lo estamos haciendo, lo estamos haciendo y nos está funcionando.

También queremos integrar el conocimiento de la escuela como un *hub*² cultural, artístico y tecnológico. Acercar la escuela a la sociedad, acercar la escuela al sistema civil y social de nuestras ciudades y de nuestros pueblos.

Cuando hablamos del éxito de Finlandia, entre otras cosas es porque ya han conseguido este acercamiento.

2 Hub, del inglés, en este contexto funciona como núcleo. (Nota del traductor-transcriptor).

Acerquemos, pues, abramos, pues, las puertas de la escuela.

Y lo hacemos también trabajando con proyectos interdisciplinarios en los que el alumno aprende haciendo.

El 60 % de nuestra agenda, el 60 % de nuestro horario es de proyectos interdisciplinarios. El resto son algunas asignaturas que no caben: la educación artística y plástica, la educación física, algunas lenguas que no caben en los proyectos. Pero el 60 % de nuestro horario es con proyectos interdisciplinarios.

Aquello de una hora de matemáticas en nuestro horario ya no funciona del todo.

Más elementos comunes.

La formación integral. Otro tema que se dice siempre cuando vas a visitar una escuela como padre o como madre para llevar a tus hijos: «No, es que en esta escuela el alumno es el centro y la escuela es de formación integral». Pues vayamos a por ello: integrémoslo todo.

También otros elementos. Nosotros intentamos hacer los aprendizajes, sobre todo el trabajo por proyectos, a partir de retos que estimulen la creatividad, la creatividad... intentando también el trabajo colaborativo. Y lo evaluamos. Porque tenemos el compromiso social y personal de evaluar nuestra innovación. No llevaría a ningún sitio hacer una innovación y no evaluarla... para saber qué cosas debemos mejorar, qué cosas debemos cambiar. Y ahí estamos... y ahí estamos.

Intentamos integrar las familias en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Necesitamos conocer las familias. Los hijos necesitan conocer también a su padre y a su madre. De ahí la foto que he puesto, Dan Beider, cuando dice: «Yo soy tu padre». ¿Eh? Es importante. Es muy difícil, pero es importante y necesario.

Más elementos.

El trabajo cooperativo con los profesores.

Lo hacemos; ellos han dado mucho. En este momento el principal problema —porque también tenemos problemas, y graves—, el principal problema de nuestra innovación es el cansancio de los profesores. Cuando yo decía antes que para exigir hemos de dar,

estamos intentando ser lo máximo de lúcidos posible para encontrar propuestas concretas para cuidar a los educadores de nuestros centros.

Trabajamos en red. Tenemos la suerte de ser ocho escuelas en un espacio geográfico cercano. Intercambiamos profesorado, intercambiamos formación, intercambiamos materiales porque ya prácticamente no trabajamos con libros, etc. Y evaluamos nuestros prototipos.

Sé que voy yendo rápido, pero creo que esto podrá abrir también un diálogo interesante.

También hemos cambiado el liderazgo en nuestras escuelas. Es muy importante. Nos hemos de empoderar. Nos hemos de empoderar tanto alumnos como profesores.

Marcos mentales detrás de este cambio. Marcos mentales que hay detrás, digamos, de esta innovación. El cambio de miradas sobre las personas, como decía antes... para salir.

El **desaprender** para volver a estar preparados para los nuevos aprendizajes. Desaprender. Olvidar que yo, cuando entro en mi aula, en mi salón de clase, allá, yo ya soy el que hago lo que quiero y ¡que está bien que sea así! Pero hemos de desaprender muchas cosas, hemos de hacer clases, como en nuestro caso, a cuatro manos... en codocencia. Y hemos de hacer un trabajo colectivo de creación colectiva, un trabajo sistemático de creación colectiva. En esto estamos.

Más marcos. Pérdida del miedo a equivocarse. Si nosotros —y otros muchos que lo estamos haciendo, eh, no somos los únicos ni somos los mejores—, si nosotros y otros muchos que estamos innovando y transformando la escuela—hablo yo de transformación, más que de innovación, pues, como se decía ayer, transformar quiere decir tener en cuenta lo que hemos hecho antes, tener en cuenta nuestra tradición, tener en cuenta todo aquello que hacemos bien del pasado porque es así—. Pues esta transformación la hemos de hacer sin miedo al fracaso, sin miedo a equivocarnos. Si no, estaríamos todavía como hace veinte años... Y atreverse a decir lo que se ve, a soñar y a hacer lo que se piensa.

Puede parecer un poco populista, puede un poco así, pero de verdad, con el empoderamiento y esta creencia, este compromiso, estamos tirando adelante

un proyecto de cambio, mejorable, pero un proyecto de cambio. Compromiso que quiere decir que cada uno tiene su parte de la responsabilidad colectiva, cada uno de nosotros, en nuestro trabajo, tenemos nuestra parte de corresponsabilidad colectiva. Y atreverse a decir, como decía, lo que se ve, a soñar y a hacer lo que se piensa.

Huir del perfeccionismo. Muy a menudo queremos tener la perfección y entonces no hacemos nada. Huyamos del perfeccionismo. Vendrán los éxitos después. Y pensemos en la mejora continua. Esto ya es evidente. También se ha dicho estos días, *lifelong learning*.

El cambio es parte esencial del aprendizaje, es parte esencial de la vida, es parte esencial del viaje que estamos haciendo y que somos.

Despegamos, pues. Intentemos crear la innovación. Les digo que es posible. Les digo que es posible.

Solo juntos, trabajando en red, compartiendo experiencias, lo haremos posible.

¡Gracias!

Julio Valeirón

Sí, Guillermo, y una cosa... una cosa, o sea... Fíjense que es una cosa muy curiosa que hemos querido en este coloquio esta vez, que es también oír a aquellas personas que su ocupación es pensar, cuya ocupación es pensar: ¿qué cosas requiere esa educación, en términos de cuestiones didácticas, de materiales, de recursos? ¿Cómo están pensando estos temas hoy día?

Guillermo Cote

Bueno, primero yo tuve la oportunidad de trabajar con Enric, y entonces él mencionó que ellos ya no están utilizando libros de texto en sus colegios. Pues ahí tenemos un tema ahora, para hablar ahora después de eso, porque ¿qué están utilizando?

Mi presentación... yo tengo unas notas. Básicamente soy la parte empresarial de este coloquio y tengo que cuestionarnos sobre diferentes cosas, ¿no?

Primero quiero presentarme: soy el director del Grupo SM República Dominicana. El Grupo SM es un grupo cultural y educativo que tiene muchos vínculos con la

educación desde hace más de 200 años. Soy propietario de una red de colegios, 44 colegios en Iberoamérica (colegios públicos y privados) y 25 colegios en EEUU, y cuatro universidades, la Universidad de Dayton, la Universidad de Santa María de Texas y la Universidad Chaminade de Honolulu, y somos un grupo que pertenece a una fundación cuya sede está en Madrid.

Tenemos programas de formación en idiomas, en francés, en matemáticas, escritura, lectura, todos formados en su base con los libros de texto. Tenemos también plataformas interactivas funcionando en Brasil, en Colombia, en México, con diferentes nombres. Trabajamos mucho en el fomento de la lectura infantil y juvenil. Tenemos los proyectos «Barco de Vapor», «Barco de Vapor Internacional» y «Barco de Vapor Caribe».

Participamos activamente en la Feria del Libro de Bolonia con el premio de ilustración, en la Feria de Guadalajara con el premio iberoamericano de ilustración, y manejamos un instituto de investigación educativa que es muy importante.

Tenemos la fundación Observatorio de la Juventud en Iberoamérica y otras actividades, y aquí quiero pilotear un poco el resto de mi conversación. Somos un grupo de profesores que tenemos contacto con el aula y realizamos material educativo con una perspectiva muy de aula y muy del usuario. O sea, del profesor y de realmente lo que está pasando en el aula.

El tema que nos ocupa hoy es hablar un poco de la innovación y todo este impacto de las nuevas tecnologías y lo que visualizamos nosotros hacia delante.

La innovación, para nosotros, es algo que tiene que ver sobre todo con la transformación. Y dentro de la transformación, nosotros pensamos mucho, antes de transformar, qué es lo que debemos mantener. O sea, antes de comenzar a pensar en lo que voy a transformar o en lo que voy a utilizar, qué es lo que quiero mantener. Dentro de esto, nosotros somos muy respetuosos de los currículos locales, obviamente, porque es un tema del país en ese sentido, y se van a modificar también, entendemos, las prácticas en el aula. La tecnología la entendemos como algo que va a estar omnipresente. La tecnología va a estar entrando en el aula muy frecuentemente y la vamos a tener en todas partes y va a modificar algunos procesos y ámbitos dentro del aula, pero todo dentro de la investigación y dentro del

sentido. Por eso es tan importante la Fundación. Por ejemplo, hay unos estudios que se están coordinando con el doctor Coll en España y en México, y con ampliación a otros países, sobre el impacto de estas nuevas tecnologías en la educación.

Por ejemplo, la Universidad de Dayton cumple más o menos 50 años, y allí donde nuestros colegios tienen 200 años, las evidencias que tienen otras tecnologías en educación no son más allá de unos 35, 40 años; si comenzamos a ver mediciones de cambios ocurridos en las tecnologías aplicadas en la educación, tienen menos de quince años o veinte años, estudios serios. Por ejemplo, el iPhone se lanzó hace siete años y el iPad se lanzó hace ocho años; cosas que para nosotros son muy normales hoy en día, tienen muy poco tiempo, entonces el impacto en la educación... Todavía los estudios serios vienen, pero no... no han llegado.

Y paso a ver evidencias específicas, un poquito para cerrar, de datos de la República Dominicana. Aquí, en 4,000 centros privados, actualmente plataformas de educación, entornos virtuales de aprendizaje, están utilizando solamente 65 centros. De 4,000 centros privados, solamente 65 centros, o sea, menos del 1%, están utilizando plataformas virtuales de aprendizaje, que incluyen, en su etapa primaria, un libro pasa páginas, o sea, un libro digitalizado.

A partir de esta experiencia hicimos una pequeña investigación y logramos unos primeros resultados:

Que la primera motivación que tienen los maestros para utilizar estas tecnologías en el aula es que sus alumnos van a estar motivados y el profesor se va a sentir cercano a sus alumnos, porque ellos siempre tienen curiosidad de tener una tableta, de tener un computador y tener un elemento... Entonces lo que motiva realmente es que los muchachos se sienten muy cercanos a la tecnología.

Sin embargo, esta investigación lo que nos dio es que hay serios problemas de infraestructura. O sea, el primer problema que encontramos es el problema de conectividad que hay en los centros, y estamos hablando de centros privados, ojo. Incluso en los centros privados hay muchos problemas de conectividad asociados con el costo del ancho de banda, el costo de Internet. Por falta de competencia o razones de mercado, el costo de conectividad es cinco veces más costoso en República Dominicana

que en Europa o en Estados Unidos. O sea, primero, es inestable, los sistemas de conexión son inestables, y, segundo, son muy costosos, ¿no?

Se requiere de una capacitación docente masiva. O sea que estos programas tienen que venir con una capacitación docente masiva desde un estadio primario de introducción a las técnicas de información y de comunicación.

Esto a nosotros, en el ámbito del libro de texto y hacia dónde vamos como empresa, nos abre una cantidad de ecosistemas donde la tecnología nos puede ayudar a innovar en el aula, en muchos sistemas. Por ejemplo, la ludificación, o sea, ya se realizan juegos con contenido didáctico, para que sean utilizados por los alumnos, que pueden tener y estar alineados definitivamente con el currículo. La tecnología puede ser utilizada en la parte de la evaluación, de una manera que descargue a los profesores de todo el trabajo de evaluación. Eso nos va a generar a nosotros nuevos productos que de hecho ya tenemos. Nos va también a generar nuevos productos tecnológicos que descarguen al maestro de la tarea administrativa que tiene, de llevar notas, de llenar planillas, de toda esa parte de planificación; puede haber sistemas que agilicen el trabajo en el colegio para que libere tiempo del educador y pueda dedicarse a sus planificaciones. Y encontramos nuevos mercados de comunicación con los padres. O sea, el padre puede comunicarse con el profesor y el padre puede ser un elemento participante del proceso formativo. Entonces también se comienza a hablar de redes, de redes de padres asociadas a las aulas y la comunicación con ellos.

Entonces estos, definitivamente, son espacios donde nosotros estamos viendo ya realidades de productos nuevos que se pueden lanzar al mercado y que van a solucionar los nuevos problemas que se presenten dentro de un ambiente pedagógico. Es importante para nosotros la tecnología con sentido, ¿no?

Esto va a estar en todos lados, pero finalmente tenemos que saber qué queremos y tener la formación centrada, centrada en la persona humana.

Esto es básicamente lo que tenía para compartir con ustedes hoy.

¡Gracias!

Julio Leonardo Valeirón

Pregunta a Carita Prokki de Finlandia. Dra. Carita Prokki, ¿cómo ustedes están pensando y viendo estas cosas desde Finlandia, todas estas tendencias de innovación?

Carita Prokki

Bueno, yo pienso que todo esto es muy necesario. Casi estamos en un punto en el que tendremos que oprimir el botón de pánico, porque pienso que la educación es muy tradicional. ¡No ha cambiado muchos en estas décadas! ¡Y realmente felicito a mi colega, que está haciendo un gran trabajo! Le doy una medalla de oro desde ya. Y pienso que necesitamos más de esto.

Tenemos que ser valientes y tomar riesgos. Veo muy pocas personas que se arriesgan en el campo de la educación. Entonces esto es algo absolutamente importante para todos nosotros. Tomemos riesgos, compartamos esos riesgos y desarrollemos una tribu con la que podamos hablar. Es tan fácil hoy en día construir una red en internet y discutir los unos con los otros sobre lo que hicimos en el día, lo que intenté yo, lo que intentaste tú, las cosas en las que tuve buenos resultados y las cosas en las que no tuve buenos resultados.

Un mundo, tal vez, mejor.

Dije que he estado trabajando por 21 años en el campo de la educación y siempre he sido la persona que ha corrido hacia los grandes riesgos, que ha tomado grandes riesgos. Y les contaré sobre nuestra unidad de emprendimiento. Trabajo en un sector de educación superior de una universidad de ciencias aplicadas. En Finlandia el emprendimiento no ha sido muy popular. Ha sido impartido a nivel teórico-académico en las universidades, pero, de hecho, aquellos que se convirtieron en emprendedores nunca estudiaron emprendimiento. Fueron aquellos que tomaban riesgos los que se lanzaron a emprender, simplemente hicieron lo que quisieron.

Hace exactamente 20 años fui decana de la Facultad de Negocios y todavía recuerdo el momento en el que estaba sentada en mi oficina y vinieron dos profesores a verme, tocan la puerta y dicen: «Queremos hablar con usted».

«Tenemos una idea; tenemos una nueva idea para una licenciatura».

«¡OK! ¡Escuchémosla!»

«No queremos tener más conferencias. Estamos cansados de las conferencias y los estudiantes se aburren en las conferencias».

«OK, quiero escuchar más...».

«Tenemos una idea de un programa en el que el estudiante estudia como un emprendedor real ¡durante toda la licenciatura!».

«¿Qué?».

«El estudiante estudia como un emprendedor real durante los tres años y medio. Empiezan con una compañía y empiezan a vender servicios reales».

«OK, quiero escuchar más».

Entonces se puso más y más interesante lo que me estaban contando sobre esta idea. Ya habían discutido con estudiantes en los corredores si les interesaría ese tipo de cosa y encontraron veinte estudiantes interesados en tomar un programa así.

Así que tuvimos que lidiar con, ya saben, la burocracia, el currículo y permisos de los rectores, etc. Lo hicimos, realmente luchamos duro para iniciar este programa. Lo hicimos exactamente. En septiembre de este año se cumplirán diecinueve años y el próximo año serán veinte.

Les mostraré un video ahora. Lo hemos traducido al español para ustedes. Así que presten atención y sean curiosos.

Guillermo Cote

Hoy he venido a Tampere, a la Escuela de Turismo y Liderazgo, para averiguar exactamente por qué la llaman «La escuela de sueños». Aparentemente aquí los estudiantes aprenden juntos trabajando en equipos. El estudiante realmente está en el centro del aprendizaje y, al parecer, ellos emprenden auténticas tareas de aprendizaje. Así que descubramos exactamente cómo funciona y qué sucede aquí.

Cuando los estudiantes llegan por primera vez a Proakatemia, se los ubica en grupos de quince a veinte estudiantes, y lo primero que tienen que pensar es de qué tipos de organizaciones empresariales quieren

formar parte. Luego lo realizan. No es una compañía virtual, no es una simulación. Es un negocio real, registrado en la ley finlandesa.

Entonces tienen... un logotipo, una cuenta bancaria. Tienen que establecer todos los documentos legales, encargarse de todo, hasta de la papelería de la oficina.

Los estudiantes pueden crear cualquier tipo de negocio que quieran, siempre que sea legal y se ajuste a las leyes finlandesas. Y luego, si una empresa obtiene ganancias de más de mil euros, se repica con esta campana y todos lo celebran.

[Una joven estudiante repica cinco veces una campana y se dan aplausos]

Aparentemente, eso significa que obtuvieron un beneficio de más de cinco mil euros. Realmente impresionante para esa empresa de comunicaciones de *marketing*.

Echemos un vistazo a otros negocios que hacen.

[Toma en sus manos una caja con texto impreso]

Esto puede parecer una caja común. Pero, de hecho, estas cajas se pueden utilizar para cultivar hongos nutritivos y saludables, por lo que uno de los negocios de aquí lo importa Finlandia, una idea bastante innovadora.

Y hablando de innovadoras ideas, parece eso un seminario deportivo bastante interesante. Parece que tienes algunas buenas conferenciantes. Entonces, ¡creo que tendré que comprar algún boleto!: «Por favor, ahí tienes» [entrega dinero y recibe un boleto].

Una de las cosas que creo que es realmente interesante es que, a diferencia de otras instituciones educativas que enseñan negocios, no hay maestros o conferenciantes o clases tradicionales para que asistan los estudiantes. En cambio, hay *coaches* que trabajan con los estudiantes ayudándoles a administrar sus negocios y a desarrollarse como aprendices.

Así que dos veces por semana los estudiantes vienen a estas sesiones de entrenamiento obligatorias. Lo que es interesante es que la agenda de estas sesiones está en realidad estabilizada por los propios grupos de estudiantes, dependiendo de qué es lo que necesitan aprender.

Entonces, por ejemplo, es posible que deban rendir cuentas por el beneficio que obtuvieron para pagar sueldos, o quizás tengan que lidiar con algunos desafíos y problemas dentro de la organización comercial; pero en lugar de tener una clase, hay un diálogo entre los estudiantes y el *coach*, de modo que el aprendizaje que se genera puede tener lugar dentro de este formato.

Por supuesto, este aprendizaje auténtico y el enfoque muy práctico son geniales, pero los estudiantes necesitan tener un conocimiento teórico para respaldar el trabajo que están haciendo en sus negocios. Así que, por supuesto, todavía tienen que leer libros y, de hecho, publican ensayos abiertamente en Internet para que los clientes puedan ver el tipo de proyectos que las empresas estudiantiles están haciendo y el tipo de cosas que les interesan. Esto significa que su trabajo también es muy abierto y disponible para el público.

[En un auditorio]

Entonces esto se llama Projector, y todos los meses los estudiantes se unen aquí y comparten los resultados con los otros negocios. Hablan de sus niveles de ventas, de sus ganancias y sus otros resultados. Y también comparten los desafíos y lo que han aprendido, así como sus éxitos y fracasos. Es realmente impresionante.

En Proakatemia no tienen clases formales, pero eso no significa que no haya lugar para el conocimiento profundo. ¿Acaso te gusta el sabio impartiendo cátedra? Pero en lugar del sabio del púlpito, aquí se presenta como una charla de Chetco. Una vez al mes traen muros de negocios locales y sus empresarios para que estos compartan sus habilidades, sus conocimientos y sus experiencias con todos los estudiantes, y así ayudarlos a administrar sus negocios reales.

Entonces puede que pienses que esto es bastante «nuevo» y una especie de idea de moda en educación, pero en realidad Proakatemia tiene una historia que data de 1999. Por lo tanto, durante dos décadas, estas compañías han sido cooperadas por estudiantes de Proakatemia en la región de Tampere.

Así que ahora hemos tenido la oportunidad de pasar un tiempo de calidad en Proakatemia y realmente estoy muy impresionado. Los estudiantes aquí están en el centro del aprendizaje que tiene lugar, ellos están

en el núcleo; trabajan con sus compañeros y con sus *coaches* para garantizar que haya una experiencia de aprendizaje de alta calidad.

Hay un conjunto compartido de valores, y cuando los estudiantes tienen éxito, lo celebran juntos. Cuando se enfrentan a desafíos, las personas trabajan juntas para ayudar a esos estudiantes a superar esos retos y, ciertamente, cuando miramos los números, tienen éxito. Algo así como el 40 % de los estudiantes que se gradúan en Proakatemia luego continúan como empresarios para fomentar sus propios servicios.

En general, al pensar en eso, creo que el aprendizaje auténtico está teniendo lugar aquí mientras el estudiante lidera estos negocios, gestiona, obtiene ganancias y paga sueldos. Si miro hacia atrás y realmente lo comparo con mis propias experiencias de aprendizaje, me hace desear haber tenido la oportunidad de estudiar en lo que realmente creo que es una escuela de sueños.

Dra. Carita Prokki

Y por supuesto, saben, estamos trabajando por nuestro Gobierno, por la tasa de empleo después de la graduación, y debo decirles que la tasa de empleo después de la graduación es del 100 %. Saben, yo he visto personalmente durante estos años que los estudiantes están a un nivel diferente cuando se gradúan. Son prácticos, tienen habilidades sociales y ya saben cómo trabajar. Este es nuestro objetivo. Gracias.

Julio Valeirón

En estos tres días, algo me ha llamado poderosamente la atención. Desde la primera conferencia de Carita, la conferencia de César Coll, la conferencia que nos dio ayer Pedro Ravela, lo que Guillermo nos plantea y de nuevo Carita nos plantea:

En educación, en un momento determinado —yo no soy muy viejo, pero recuerdo que se hablaba mucho de la máquina de enseñanza—, los textos... ¿Cómo se llamaban, Dinorah? Los textos programados... Y como que parecía que el centro de la educación estaba en esa tecnología. Y luego pasamos... y luego pasamos de esa visión conductista a decir: «Hay que definir los objetivos conductuales». Y parecía que el centro estaba en eso.

Sin embargo, en la conversación que hemos tenido, de pronto —yo no sé si es el espíritu de la época, Uds. me dirán— como que volvemos de nuevo a la esencia de la educación, que es la persona, que es el ser humano como un ser integral.

Que no es la tecnología; la tecnología es un medio que puede servir para muchas cosas o no. El centro, el centro es la persona.

Yo sé que ese es un tema sobre el que nos gustaría platicar. Pero ahora me gustaría invitarlos a Uds., al público, a que pregunten, a que brevemente reflexionen en voz alta y se integren a este diálogo que hemos comenzado para poder reentender lo que es educar hoy, en un mundo que parecería que está atrapado en la tecnología, y sin embargo, en educación estamos diciendo: «Hay que volver al ser humano. Hay que volver a la esencia de lo que es educación».

¿Qué les parece? ¿Se animan?

Milagros Urraca (público)

Gracias, buenos días. Milagros Urraca Espinosa, maestra de una escuela de la educación especial de la provincia Compostela de Azua, al sur de la República Dominicana.

Señores conferencistas, mi inquietud es acerca de cuál modelo utiliza la educación en España, en Francia, para atender a los niños y las niñas con necesidades específicas. Es decir, aquellos niños que no pueden ser escolarizados en las escuelas regulares debido a múltiple discapacidad o patologías que presentan.

Enric Masllorens

Buenas, a ver. Nosotros entendemos, de alguna manera, que la educación ha de ser lo máximo inclusiva posible. Inclusiva posible quiere decir que las escuelas de educación especial han de existir porque hay grados de necesidad importantes, pero que, en principio, al alumno se le ha de intentar incluir en la escuela.

Con la innovación y con los cambios que estamos haciendo, también hemos de decir que esto también es posible y es relativamente un hecho, que se está haciendo bien de esta manera.

Hay un tema que no se le escapa a nadie y es un tema importante, y es el de los recursos, ¿eh? Francamente, para ayudar de alguna manera a que las escuelas sean también inclusivas y podamos de alguna manera acompañaros, a los alumnos y alumnas que tengan necesidades educativas especiales, hace falta recursos en forma de más profesorado, en forma también de ambientes y espacios distintos. Pero estamos un poco en esta dirección y, por tanto, entendemos que la inclusividad es la solución, también sabiendo que una parte de los alumnos con necesidades especiales han de necesitar también escuelas especiales.

Pero la idea es inclusión.

Julio Valeirón

Sí, y hay algo más todavía que me gustaría decir. Un joven del programa Joven Investigador que tenemos en el Instituto funcionando, un joven que fue mi alumno de Psicología, hizo un estudio que a todos nos sorprendió. Porque su estudio fue «Escolarización en niños con enfermedades terminales».

Y él fue al hospital de niños y entrevistó a esos niños (y a las familias) que tienen enfermedades terminales, cáncer. Y descubrió allí un potencial impresionante de deseo, de motivación de esos niños que, a pesar de tener esa condición, decían: «¡Quiero estudiar!». Y fíjense en una cosa muy curiosa; en una nueva normativa que en el Ministerio ya fue aprobada por el Consejo Nacional de Educación, se empieza a hablar en el país, por primera vez, del aula hospitalaria. Y eso, señores, es un tema... un tema importante.

Juana Moreta (público)

Buenos días. Mi nombre es Juan Moreta, yo soy de la Regional 10 de Educación. Yo soy del área de Lenguas Modernas y quiero hacerle una pregunta a Carita. Quiero hacerle una pregunta, pero primero quiero contextualizarla. Aquí en mi país utilizamos la misma estructura para enseñar en Inglés y Francés. Quiero decir, por ejemplo, tenemos algunas estructuras que creo, y muchas otras personas creen también, que son como el traje y las botas con los que tenemos que trabajar, sabe, de esos trajes y botas que no pertenecen a esta área. ¿Cuál es la realidad en su país? Gracias.

Carita Prokki

Gracias. Si entendí su pregunta correctamente, se trata de que, como maestro, usted tiene que usar herramientas que tal vez no necesita o no aprecia mucho. ¡Es correcto! Sí. Como explicaba el lunes en mi presentación, en Finlandia los maestros tienen mucha libertad. Estas preguntas son la responsabilidad del maestro. En Finlandia, todos los maestros tienen estudios de maestría y creemos y confiamos en ellos, así que son los responsables de tomar las decisiones pedagógicas, incluso los libros. También el plan de enseñanza. Todo es su responsabilidad. El maestro es quien mejor conoce a sus niños. Es quien puede discutir con el equipo docente de la escuela. Pueden decidir por sí mismos, y en ese sentido, en Finlandia tenemos muy poca dirección gubernamental, lo cual significa que los maestros tienen poder de decisión.

William Félix (público)

Buenos días. William Félix. Instituto Politécnico de Azua. Fue sorprendente el video de esa escuela de emprendedores. Las escuelas técnicas a nivel nacional forman jóvenes técnicos profesionales. Hoy en día se está desarrollando una asignatura que se llama Cultura de Emprendedores, donde se les enseña a los muchachos a emprender y a elaborar proyectos, pero lamentablemente los contextos son diferentes. Tenemos muchachos que vienen de escuelas muy pobres. Cuando tienen la intención de desarrollar un proyecto, está el problema de los recursos. No hay en el Estado una política para fortalecer a esos jóvenes que quieren emprender. Porque si van a la banca, tienen tasas de intereses muy altas, y si no tienen una solvencia económica, no consiguen los recursos para poder emprender. ¿Qué hicieron en Finlandia para lograr que esos jóvenes emprendedores puedan conseguir los recursos y convertirse, luego de terminar su escolaridad, en empresarios?

Carita Prokki

En nuestro programa, a lo largo de sus estudios, los estudiantes, saben, no reciben ningún apoyo del gobierno o de nuestra universidad para convertirse en emprendedores. Tienen que invertir un poco de su propio dinero. Por supuesto, invierten unos cuantos cientos de dólares, no es mucho. Pero la

inversión proviene de nuestra universidad: nosotros les proveemos entrenadores profesionales que los pueden guiar en sus estudios, de manera que es un programa normal, pero que se imparte de manera diferente.

Y cuando continúan como emprendedores más tarde, después de que se gradúan, nuestra sociedad otorga diferentes tipos de programas de emprendimiento. Pero todo esto en Finlandia es muy nuevo, porque no somos muy conocidos por el emprendimiento. Somos una sociedad que solía tener grandes industrias y preferimos tener empleos como aquellos de las fábricas o de servicios. Esto es desde hace como veinte años en nuestra historia, es muy reciente. Pero estamos intentando construir sistemas en los que los emprendedores reciban un poco de soporte porque, al principio, todo el mundo necesita ayuda.

Richard Sosa (público)

Sí, buen día. Richard Sosa, Distrito Educativo 07-06, La Vega, Regional. Sin lugar a dudas que cuando nosotros estamos observando, a nivel de Latinoamérica y otros países, el sistema educativo y cómo va, nosotros como directores estamos siempre investigando y hemos sido impactados grandemente durante muchos años con el sistema y los logros que ha obtenido Finlandia. Me gustaría saber en qué momento en Finlandia hubo ese despertar y cuáles fueron las principales ideas y estrategias de las autoridades para impulsar esa reingeniería educativa que ha traído como resultado lo que tienen ahora mismo y lo que están proyectando en el futuro. Gracias.

Carita Prokki

Pienso que se refiere a una parte de los resultados. Sí, bueno, nuestra sociedad fue pobre, éramos del segundo mundo, no teníamos nada, nada más que deudas con nuestro enemigo.

Así que empezamos a construir nuestra sociedad y algunos hombres y mujeres sabios, no sé, decidieron invertir en educación. Decidieron que, OK, solo somos 5.5 millones de personas, no podemos perder a nadie. Démosle a toda persona una educación gratuita. Pienso que esa fue la decisión más sabia que puedo imaginar. Y entonces, poco a poco, estudiamos para crear y desarrollar un sistema. Finlandia ha sido un punto de referencia para muchas cosas. Creo que fuimos a Alemania, fuimos a Estados Unidos, fuimos

a todos esos países tradicionales. Y hay un buen libro de Pasi Sahlberg escrito sobre esto, el cual dice que el éxito de Finlandia de crear este sistema radica en que somos muy buenos marcando puntos de referencia y robando las mejores ideas para luego aplicarlas.

Todas las teorías, casi todas las teorías de la pedagogía, vienen de los Estados Unidos, donde hay grandes profesores creando nuevas teorías; así que fuimos allá, las escribimos, en ese entonces no había Internet, así que las escribimos, regresamos y empezamos a aplicarlas.

Hay países que tienen estas teorías, pero no las aplican, y es importante dar el primer paso y empezar a accionar. Empezar a tomar riesgos. Y este fue el primer paso de la historia de éxito finlandesa.

El segundo paso de la historia de éxito finlandesa fue que la educación docente fue enviada a universidades académicas. Entonces, al principio de los 80, se tomó la decisión de que todos los maestros tenían que tener un nivel académico de maestría. En educación básica, en educación secundaria, en educación superior, un nivel mínimo de maestría. Esto es, pienso.

Bernarda Tavera

Sí, buenos días. Felicidades a los conferencistas. Mi nombre es Bernarda Tavera, de la Dirección General de Primaria. Tengo unas preguntas para Cataluña, Finlandia, los que decidan responderme... y basándome en el principio de equidad.

¿Qué tratamiento les dan Uds. a las escuelas rurales en relación con la tecnología, con la aplicación del currículo? ¿Es contextualizado a esa realidad rural? ¿Cómo integran la comunidad a las escuelas? ¿Cómo han logrado esa integración con la comunidad? Y más que nada, ¿cómo los docentes trabajan esa metodología de enseñanza atendiendo a los diferentes grados que tienen en un aula? Por ejemplo, en las escuelas rurales multigrado que nos competen, y nos preocupa mucho conocer las experiencias que han tenido Uds., como país, en este sentido. Muchas gracias.

Enric Masllorens

Bueno, a ver, la escuela rural es una escuela especial, en el sentido de que, como Uds. saben, es una escuela que tiene unas características muy concretas.

En España lo que hacemos en la escuela rural, de alguna manera, es darle la importancia que tiene, y esto quiere decir, también, pues darle posiblemente más recursos que los que le correspondería a una escuela normal.

Hay muchos estudios hechos... El hecho de que haya alumnos de diferentes edades... Siempre que haya, digamos, maestros preparados y, posiblemente, maestros en una ratio mayor que la que corresponde, los resultados pueden ser igualmente buenos... los resultados pueden ser igualmente satisfactorios.

Es verdad que se necesita un compromiso, como decía ahorita, especial, y es verdad que se necesita, pues, que la Administración pública cuide, y cuide mucho, a estas escuelas, ¿no? También, últimamente, lo que estamos haciendo en España, como mínimo, y en Cataluña, concretamente, es intentar que las escuelas rurales tengan un mínimo de alumnado posible porque entonces también es más fácil el poder hacer el trabajo de educación y de formación, ¿no?

Pero sigue siendo un reto, sigue siendo un reto importante y sigue siendo un reto que tenemos muchas veces sin acabar de solucionar.

En todo caso, estamos orgullosos del trabajo que se está haciendo y estamos orgullosos sobre todo del trabajo que se está haciendo desde las escuelas rurales, con resultados muy satisfactorios, incluso en las evaluaciones, en las evaluaciones de la Administración pública.

(Público)

Sí, buenos días. Mi pregunta va dirigida a Enric, y me sumo a la inquietud del Señor Cote... Si no utilizan libros de texto, ¿qué usan?

Enric Masllorens

Muy bien, lo voy a explicar un poco.

La verdad es que he sido un poco provocativo porque sabía que en el colegio... en el coloquio, perdón, estaba el director de una editorial. Y, además, yo he hecho cinco años de director de una editorial de libros de texto de literatura infantil y juvenil también.

A ver... La idea es que los materiales —y esto en el taller que tuvimos el lunes yo lo pude explicar un poco con más tiempo— sean creados por el propio equipo

de profesores. Esto es lo ideal, en el sentido de que cuando hay un ideal, después debemos de ir bajando planteamientos.

Inicialmente nosotros, cuando hace ocho años empezamos a andar en este camino del Horizonte 2020 —que, por cierto, pronto le tendremos que cambiar de nombre porque al proyecto estamos dándole una nueva mirada, aparte de que el calendario va avanzando—, pues empezamos a trabajar con la creación propia de los materiales, sobre todo con el trabajo por proyectos. Yo tuve la oportunidad de enseñar unos cuantos proyectos hechos, el lunes en mi taller, y la verdad es que ya se ve el trabajo que han hecho los profesores.

Dos cosas: primero, lo dicho en los minutos rápidos de explicación de nuestra innovación.

Primera cosa: el trabajo recae una vez más sobre los educadores... y esto es complicado. Por tanto, nosotros hemos de intentar poner los recursos (humanos, económicos, todos los recursos posibles) en sus manos para que esto pueda hacerse una realidad.

Y los primeros años lo que hicimos es bajar las horas de dedicación del salón de clase a los profesores. Esto encarece mucho el proyecto y, por tanto, hemos de mirar, si ponemos dinero en esta situación, de dónde lo sacamos, porque la institución y la escuela, pues, como Uds. saben, no es rica y no nos sobra el dinero... Esta primera cosa.

Y segunda cosa: no es en todas las asignaturas que lo hacemos. Es en los proyectos y en algunas asignaturas concretas. Los alumnos mantienen algún libro, no todos, ni mucho menos, pero mantienen algún libro.

Y después, también, lo que ahora queremos hacer es aprovechar el conocimiento de las editoriales de libros de texto, que es mucho, para que nuestros materiales sean mejores.

En este sentido, hemos hecho un convenio con una editorial de libros de texto que nos ayuda, a los profesores y a nosotros, a hacer los textos.

Por tanto, hay fórmulas imaginativas para entender que hemos de dar cada uno lo mejor de nuestra parte. Los profesores conocen nuestro proyecto y conocen qué

queremos hacer en el salón de clase, y las editoriales saben y conocen cómo se editan, cómo encontrar contenidos que muchas veces ya están hechos, etc.

Por tanto, vuelve a ser una colaboración estrecha entre todos los protagonistas de la educación, y entre ellos están también las editoriales y los libros de texto.

María Pinales

Buenos días, tengo dos preguntas. Señora Carita, soy María Pinales de la escuela Juan Abreu. Soy directora. En República Dominicana estamos trabajando duro, pero la tecnología no está presente en todas las escuelas. ¿Qué podemos hacer y si será posible tener un proyecto en educación primaria?

Y la otra pregunta es: en educación para adultos, ¿qué están haciendo?

Carita Prokki

Sí, gracias. Mi opinión personal es que las herramientas técnicas no son el problema. No son algo que necesitemos especialmente. ¿Sabe?, está bien si nos las podemos costear, pero no puedo enfatizar lo suficiente cuando hablamos de la importancia del entrenamiento del maestro.

Esto es lo que yo haría: invertiría en entrenamiento docente para que formaran un equipo, se fortalecieran los unos a los otros y dejaran de enseñar de manera individualista, pensando: «Yo soy el que está haciéndolo todo».

Necesitamos hacer equipos; esta sociedad del siglo XXI es tan complicada que nos necesitamos los unos a los otros, especialmente en las escuelas.

Los estudiantes tienen diferentes antecedentes, tienen algunos déficits y hay muchas cosas que suceden, así que nos necesitamos los unos a los otros. Además, en educación para adultos, los maestros deben trabajar unidos. Este tipo de programa que me gustaría ejecutar en este país, por ejemplo, con nuestros profesionales, que discutamos su situación, desarrollemos con ustedes algo contextualizado en su área, su ciudad, su país. Así que esta es la manera en la que creo que nos podemos ayudar mutuamente: aprender los unos de los otros. Pero mi respuesta es entrenamiento docente.

Leonel de la Cruz

Buenos días. Leonel de la Cruz, desde Peralvillo, Distrito 17-05, provincia Monte Plata. Mi pregunta es para la profesora Carita y es a propósito de la primera conferencia que nos presentó en la apertura de este congreso.

¿Cómo es el nivel de cumplimiento del horario escolar y las demás funciones de los docentes? Y esto a propósito de un gran tema: la confianza finlandesa.

También, si existen gremios o sindicatos de profesores en Finlandia. Si estos existen, ¿cómo es la relación del gremio con el Gobierno? Muchas gracias.

Carita Prokki

Acerca de la confianza. La confianza es muy especial en Finlandia y en relación con el campo de la educación. Confianza significa que no tenemos que gastar energía en inspecciones. No tenemos inspecciones en la escuela. Así que los maestros son... Claro que hay retos, pero son discutidos en la escuela. En un país pequeño, si no tuviéramos esta confianza, nos ahogaríamos en burocracia. Necesitamos confiar los unos en los otros, necesitamos ser capaces de discutir también dentro de la escuela, dentro de nuestra ciudad. Pienso que la confianza es como una gran parte del éxito y, en verdad, les animo a discutir acerca de estas cuestiones en sus grupos: ¿qué es confianza?, ¿qué significa para ustedes?

Y luego, la pregunta fácil de los sindicatos. Sí, tenemos sindicatos de docentes, por supuesto, sindicatos docentes muy fuertes; pero creo que, de nuevo, el pensamiento tradicional de tener sindicatos aquí y el empleador aquí, esos tiempos han pasado, lo siento. ¿Saben?, tenemos que formar un tipo distinto de red. Hagámoslo. Tenemos el mismo problema: ¡el niño al cual educar! Para mí es un poco difícil de entender ¿por qué hay esto en un lado y otro lado?

Entiendo la pregunta detrás de todo, por supuesto. Soy un poco crítica y quiero provocarlos, y ustedes tienen sus estudiantes, ustedes tienen sus niños ahí, los cuales son el diamante a pulir. Deberíamos apoyarnos los unos a los otros como empleadores y sindicatos, no pelear los unos contra los otros. Quiero decir: ¿por qué se usa este tipo de energía de la manera equivocada alrededor de los niños? Esta es mi opinión personal, lo siento, ¡no me maten después de esto!

Angie Méndez (público)

Muy buenos días... Buenos días. Angie Méndez, técnica nacional del Instituto Nacional de Atención a la Primera Infancia. Y mi pregunta va dirigida al Señor Enric.

Quisiera conocer cuáles fueron los pasos o las acciones que han logrado romper con las barreras que trae consigo el trabajo en red para lograr una educación que sea efectiva y de calidad según las dieciocho características que fui anotando sobre cómo alcanzar una educación que sea inclusiva. Gracias.

Enric Masllorens

Básicamente, la solución, que no es fácil, es muy rápida: formación docente. Pasar horas entre los docentes y empoderarse conjuntamente para ser equipo, para colaborar, para entender que tenemos un objetivo común, como decía ahora ella también, ¿no? (se vuelve a Carita). Pero para entender que hay cosas muy importantes que hacer e intentar de alguna manera comprometerse al máximo con el proyecto y comprometerse al máximo con la transformación de la escuela.

Antes he dicho que el compromiso es de cada uno. Entender esto es básico. Porque muchas veces —y yo sé que ahora voy a hacer un símil tal vez un poco... caricaturesco—, pero muchas veces buscamos a los culpables fuera de nuestras reuniones, fuera de nosotros mismos... «Si la Dirección fuese mejor, esto iría mejor...»; «si la Administración pública fuese mejor, esto iría mejor...»; «si los sindicatos fuesen de otra manera, esto iría mejor...». Y llega un momento en que lo que nos debemos preguntar es: ¿nosotros mismos confiamos? Tomo las palabras también de Carita: ¿confiamos? ¿Hay confianza en el proyecto? ¿Hay confianza entre nosotros?

Porque desde la desconfianza no se construye nada. Desde la desconfianza es imposible construir nada bueno. Por tanto, horas de trabajo en grupo, horas de experimentación. Yo antes he dicho: hace ocho años —ocho años y medio ya— que estamos planteando la innovación de nuestras escuelas. Pero al aula llegó hace cuatro. Los cuatro años anteriores hemos trabajado el grupo, hemos trabajado las familias, hemos pensado qué queremos cambiar, hemos empoderado a todos los educadores. Todos. Somos educadores los directivos, evidentemente los maestros, evidentemente los

padres. Somos educadores también el servicio de limpieza de la escuela, somos educadores también los conserjes de la puerta de la escuela, somos educadores también todos los que formamos parte de la escuela.

Cuando esto nos lo creemos, cuando este compromiso es claro, cuando tenemos una línea concreta y un proyecto en qué creer, tiramos adelante y esto se puede hacer. ¡Son horas! Nosotros estuvimos cuatro años dando formación a los profesores para explicarles el proyecto, para que lo entendiesen, para que hubiese compromiso y, finalmente, implicación.

Ahora bien, lo he dicho antes: hay muchas cosas a mejorar y a cambiar. No somos soñadores, no vamos —en España decimos— con el lirio en la mano, con la flor en la mano, con cierta ingenuidad. No lo somos. Hay un porcentaje de profesores que no se apuntan al carro. Hay un porcentaje de profesores que te dicen: «¿Esto? ¡Ya lo hacíamos antes, pero con otro nombre...!». Hay un porcentaje de profesores que añoran entrar en su clase y cerrar la puerta. Ya hay un porcentaje de profesores que están esperando la jubilación —creo que aquí la llaman las pensiones, ¿no?—. La están esperando. Con estos también hemos de trabajar. Es complicado, pero con estos también hemos de trabajar.

Y les puedo asegurar una cosa... les puedo asegurar una cosa... Cuando la mayoría tira para adelante, tira para el proyecto, esta gente también empieza a reflexionar. Con algunos no se consigue el cambio, ¿eh? También es verdad. Pero empecemos a reflexionar.

¿Dificultades? ¡Muchas! ¿Esperanzas? ¡Muchas! Estamos en Adviento... ¿Esperanzas? ¡Muchas! Pero, sobre todo, confianza para construir juntos... Horas, horas, horas... y recursos...

Complicado, pero la fórmula muy clara.

Julio Valeirón

Bueno, yo creo que ha sido un tremendo diálogo aquí juntos... Me gustaría, justamente, para ir concluyendo con este coloquio, que volviéramos sobre ese tema que hemos visto a lo largo del congreso y que vuelve de nuevo Enric a colocarlo.

Es decir, el trabajo de educación es un trabajo de equipo, es un trabajo de grupo, no es un trabajo solitario. Si no desarrollamos confianza, eso va a ser muy difícil, se va a hacer muy complejo.

El mundo de hoy es muy complejo ya. Y requiere todavía de mayor unidad. Pero yo quisiera que pudiéramos ir concluyendo a partir de las ideas que Uds. tienen. ¿Por qué hoy retomamos de nuevo —y yo siento que eso es un énfasis y que se ha colocado, repito, que se ha colocado aquí en el congreso desde la primera conferencia de Carita, desde la segunda conferencia, desde la tercera conferencia, desde todo el trabajo que hemos hecho— volver al ser humano? Volver al compromiso con ese ser humano, que es la razón, finalmente, de lo que es la labor educativa. Porque al final de cuenta, la pregunta obvia..., si no hubiese niños, si no hubiese niñas, si no hubiese jóvenes y adolescentes, no habría escuelas.

Cualquiera diría: «¡Eso es un disparate!». Sí, sí, pero no habría escuelas, porque la escuela está para ellos, ¿no?

Entonces pudiéramos, finalmente... Guillermo, yo sé que aun en tu posición, yo estoy seguro de que cuando Uds. piensan y trabajan con el tema de los recursos para la escuela, también piensan en los muchachos. Porque ellos son la razón de ser de la escuela, son la razón de ser de la educación. Así pues, ¿qué reflexiones finales pudiéramos tener para ir cerrando este coloquio?

Guillermo Cote

Sí, como podemos ver, hay una fundamentación en la persona, ¿no? Hay muchas maneras de innovar y se requieren muchos recursos, pero finalmente se requiere un proyecto, ¿no? Y un proyecto... si vamos... un proyecto de personas, pasando después a un proyecto de centro, ¿no? Y como catalizadores, o sea, como profesores, catalizadores de todo este proceso, tenemos que tener muy claro esto que queremos, obviamente dentro de unos lineamientos gubernamentales, o sea, de los parámetros que tenemos, pero sí, sí muy centrados en la persona. Sí, nosotros pensamos en las personas también como empresa, pensamos en la persona del niño, en el estadio de desarrollo que tiene, y lo vemos como nuestro cliente, por decirlo así; pero tiene que haber una finalidad de querer un mundo mejor y querer un bien común, ¿no?, que es lo que realmente queremos. Y todas estas tecnologías nos están permitiendo ahora, con los estudios, determinar claramente los estadios

en donde se pueden aplicar mejor las tecnologías de la información y la comunicación. Pero sí, realmente todo parte de que sean procesos centrados en el estudiante y en el momento en que está en su proceso de aprendizaje, obviamente dentro de un contexto.

Nosotros entendemos que tenemos mundos por desarrollar en ese sentido porque la tecnología nos lo va a permitir, las nuevas necesidades irán apareciendo, ¿no? Pero siempre desde esta visión, desde el proyecto de persona que queremos. Desde el proyecto de persona que queremos porque de esta manera nosotros leemos la realidad, ¿no?, y lo que está pasando. Y realmente hay que creer en esto de fondo y los recursos aparecerán. Un poco retomo la pregunta que hacía el maestro sobre los emprendedores..., que cómo consiguen el dinero, que cómo consiguen el dinero...

Finalmente, los emprendedores, así sea en otros países, en Estados Unidos, donde haya fondos, no es fácil conseguir recursos; pero el que cree su proyecto lo consigue, y eso es parte del mismo emprendimiento.

Lo vinculo un poco con lo que dije antes, creer, la creencia en que lo que dice Enric, creer en nosotros mismos, en nuestros proyectos, y tener la confianza y asumir nuestra parte dentro del rol, ¿no? Cada uno tiene una parte y tenemos que asumirla porque las cosas no van a caer del cielo. Hay que trabajar, ¿no?, y hay mucho camino por recorrer. Entonces, con este entorno, nosotros, pensando en el cliente, pensando en el proyecto del estadio educativo, desarrollamos productos y perdemos... Damos vuelta, intentamos muchas veces... Sabemos que este camino es de intentar, la perfección no va a estar dada, y que, en educación, la educación no es cosa de una sola persona, sino de un equipo y un ecosistema.

La educación también, otro punto que tengo que retomar, es un ecosistema y la innovación va a venir paso a paso. Hay que desarrollar también una... Quitar la aversión al riesgo, ser audaces, tomar riesgos, controlados, eso sí, dentro de lo que podemos, e ir evaluando lo que hacemos.

Carita Prokki

Quiero concluir preguntándoles cuántos de ustedes han sido maestros o son maestros ahora. Levanten la mano, por favor.

Así que bastantes, tal vez el 90 % del *quorum*, 95 % de la audiencia. Y ustedes no tienen que esperar por una política que les permita hacer cosas, cambiar. Ustedes pueden. Creo que ustedes todavía siguen enseñando en las aulas, así que cierren la puerta y traten de empezar a hacer lo que les dicta el corazón.

Así que estoy un poco cansada de explicar, ¿saben?... ¡Que alguien más tenga que venir y dárselos! «¡Haz esto!». No, no, ¡es usted! ¡Empiecen a hacer cosas hoy, no esperen ni un minuto! ¡Los niños! ¡Ellos les necesitan! ¡Sus estudiantes! ¡Les necesitan! Ustedes pueden. Empiecen hoy. ¡Creczan y háganlo!

¡Gracias!

Enric Masllorens

¡Gracias por los ánimos que nos das, porque la verdad es que es posible! A ver, respecto a la personalización, yo estoy absolutamente de acuerdo en lo que se ha ido diciendo, absolutamente de acuerdo con la magnífica conferencia de ayer, del profesor doctor Coll, sobre ese tema de la personalización.

Yo, sinceramente, creo que nuestro proyecto —la educación en sentido amplio, pero nuestro proyecto también en concreto, cada uno de Uds. en sus escuelas— es un proyecto ante todo humanizador. Ante todo, humanizador. Por tanto, la característica de la personalización es básica.

Tenemos que hacer que la escuela sea, si me permiten que lo diga, más humana. Tenemos que hacer que nuestro objetivo final, que es el crecimiento y que cada uno de nuestros alumnos y alumnas pueda tener su proyecto de vida claro, su proyecto vocacional claro —más allá, evidentemente, de ser excelentes en las materias y en los contenidos que se les ha dado—, consista en que ellos sean PERSONAS, en mayúsculas, PERSONAS que puedan hacer —y ahora aquí me pongo un poquitín soñador—, que puedan hacer este mundo un poco mejor.

Y esto se consigue, evidentemente, en la familia, pero también, y muchas veces ha sido un poco escondido, también en la escuela. Un proyecto humanizador que tiene la persona en el centro es capaz de todo. Es capaz de cambiar la sociedad, de cambiar la escuela, de cambiar la familia, ¡de cambiar el mundo incluso! Por tanto, soñemos. Decíamos que hemos de soñar de aquí en adelante, por tanto, tenemos entre manos

un proyecto humanizador. Estamos haciendo seres humanos para que aporten a la sociedad, a su entorno, a su familia, a su pueblo, a su ciudad, a su país lo que necesitamos.

Y por tanto, no olvidemos, que no se ha dicho estos días, o yo no lo he escuchado mucho, no olvidemos que nuestros alumnos —estamos en el año 2018— son ciudadanos también globales y, por tanto, nuestras escuelas y nuestro proyecto humanizador han de pensar en la persona global, han de pensar que cuando decíamos antes que cada uno de nosotros tiene un compromiso contraído con su propio currículum, con su propia escuela, tenemos también un compromiso universal, un compromiso de ser sostenibles, un compromiso de ser ciudadanos sostenibles, ciudadanos abiertos, ciudadanos que ayudan a los demás, por tanto, ciudadanos globales.

Personalización quiere decir humanización. Y ser humanos es a lo que estamos llamados a ser, es a lo que estamos llamados a llegar a ser.

Gracias.

Julio Leonardo Valeirón

Quiero concluir este coloquio con una frase que en el congreso anterior nos trajo Mercedes Sanmaned, que fue muy interesante. Ella decía: «Hay un proverbio africano que dice: “La educación de un niño es una cosa tan seria que cuando se trata de educar a un niño hay que convocar a toda la tribu”. ¡Hay que convocar a toda la tribu! Cada quien tiene algo que decir, cada quien tiene algo que hacer».

Y yo quiero cerrar este coloquio con esa exhortación que nos hacen:

¡Remanguémonos la camisa! ¡No estemos esperando! Nosotros somos responsables de educar a esos 2.6 millones de niños y niñas que van a nuestras escuelas, que van a nuestros colegios. ¡Hagámoslo!

Que tengan buen día.

SECCIÓN VII
CONFERENCIA

Conferencia: «Nuevas maneras de enseñar: innovación docente y enseñanza en tiempos digitales»

Conferencia: «Nuevas maneras de enseñar: innovación docente y enseñanza en tiempos digitales».

José Ignacio Aguaded, Universidad de Huelva, España

Buenos días.

En primer lugar, deciros que para mí es un placer estar aquí con vosotros y con vosotras.

Es la primera vez que vengo a la República Dominicana, y realmente me he sentido, me siento como en mi casa, y eso es un gran gusto para mí, poder compartir con vosotros mis experiencias, mi trayectoria profesional de 34 años dedicados a la enseñanza. Treinta y cuatro años son muchos años dedicados a la educación, tanto en el sistema educativo primario y secundario como en el universitario.

Quisiera empezar haciendo una felicitación efusiva a todos los maestros y maestras de este país y, por extensión, a todos los maestros y maestras del mundo porque estoy convencido, firmemente convencido, de que los maestros son el pilar fundamental del desarrollo de los pueblos.

Un pueblo que no cree en sus maestros, no cree en las nuevas generaciones y no cree en su futuro.

Solamente podremos construir un futuro mejor si realmente hacemos una escuela mejor. Y, por tanto, con los maestros y las maestras, especialmente las maestras rurales, a las que yo de aquí les lanzo un cariño especial, porque creo que en los pueblos pequeños es donde realmente se tiene esa interacción pura y profunda con los chicos y las chicas que son, sin duda alguna, el futuro de esta sociedad.

Bien, dicho esto, también quiero agradecer la invitación que me hizo el Ideice, especialmente al doctor don Leonardo, por estar aquí y compartir con vosotros.

Bueno, mi presentación de hoy es una presentación bastante densa...

Quiero empezar diciendo, contextualizando un poco lo que quiero hablar de estas nuevas formas de enseñar en una sociedad digital. Y primero quisiera hacer una reflexión sobre cómo estamos viviendo una revolución cultural y mediática de proporciones insospechables, hasta el punto de que el semiótico Giovanni Sartori decía que estamos pasando de la sociedad del homo videns al homo digitalis, y esto supone un cambio

y una transformación radical en nuestra forma de concebir el mundo y la sociedad, hasta el punto de que el mismo Sartori comentaba que él percibía un empobrecimiento de la capacidad de aprender de las personas.

Justamente en esta sociedad —esto es bastante antagónico—, donde lo fundamental es la información. Cuanta más información existe, más infrainformada está la gente, más estereotipos, más clichés, más noticias falsas. Esta es una de las grandes contradicciones que la escuela tiene que afrontar, y tiene que afrontar de forma integral.

Fijense, este es el prototipo, eh, se me fue Simpson.

Este es el prototipo universal que toda persona del mundo conoce, que es un ejemplo del modelo de estilo americano, el *American style*, que se ha ido imponiendo en todos los países porque el imperialismo cultural no solamente existe en el Caribe, también existe en Europa, existe en Asia, existe en cualquier rincón que haya un punto eléctrico. Y realmente lo primero que es más importante ya hoy no es la bombilla, sino la pantalla. La pantalla se ha convertido en el elemento central de nuestras vidas. Por eso, este homo digitalis que decía Sartori se ha traducido en que, en las últimas generaciones, las últimas décadas del siglo XX hemos asistido primero a una generación sonora, después a una generación audiovisual (especialmente con la televisión en los años sesenta), después a una revolución informática y hoy a una revolución telemática, digital e interactiva desde la que somos casi incapaces de prever cuál puede ser el futuro. Lo que sí está claro es que estamos asistiendo a una revolución de enorme complejidad y de transformación profunda de todos los modelos de vivir y de sentir. Creo que esto hace que el futuro sea incierto y, además, bastante vertiginoso.

Fijense lo que nos va a venir en los próximos años: nos va a venir ropa inteligente, que se va a adaptar a nuestra temperatura; coches inteligentes, que ya tenemos, que circulan solos y que tienen accidentes; *big data*: información masiva, control de la intimidad de las personas.

Hoy día, todos los que estamos aquí, que tenemos un celular, estamos geolocalizados. Esto es, estamos controlados, controlados por grandes empresas privadas que saben dónde estamos. Aunque desactivemos la geolocalización, está demostrado que la empresa sigue controlando dónde vamos, con quién estamos...

Es decir, ese gran ojo, ese gran hermano que se ponía hace décadas como algo que iba a venir, está ya aquí con nosotros. Sin duda alguna, no es ciencia ficción. El propio celular es un ejemplo de que, hace dos décadas, nadie podía pensar que íbamos a tener un aparato que en sí congregaba todo lo posible: comunicaciones orales, comunicaciones escritas, sonido, radio, cine, televisión, prensa. Todo en un simple aparato pequeño.

De manera que yo estoy... estoy mirando constantemente y puedo decir que hay un 50 % que, al mismo tiempo que me está escuchando, está con el aparato. Están con él en mano. Me parece muy bien, me parece muy bien; no os estoy criminalizando. Digo que está bien, pero realmente el aparato se ha convertido en algo esencial en nuestras vidas. Decía Manluca que son como extensiones de las personas, como un miembro más, un miembro más. Para Simpson era la televisión... era la televisión... Y para nosotros hoy día es el *smartphone*, hasta el punto de que podríamos decir que la palabra clave, mágica, estratégica para entender nuestra sociedad, sin duda alguna, es la ciberconexión. Ciberconexión. Estamos ciberconectados, hasta el punto de que ese hombre *ciber*, que veíamos como el futuro inaccesible, hoy está aquí. Somos *cíberes* casi todos porque realmente lo que conocemos presencial y lo que conocemos con el mundo virtual cada vez se va desdibujando más.

¿Quién conoce a Rusia? Pero todo el mundo podría pintar algo sobre Moscú porque tenemos estereotipos, clichés mediatizados que se han impuesto en nuestra memoria con tanta fuerza que han desdibujado la realidad presencial, la vivida, la experiencial. Y esto, que nosotros vivimos como profesores, como maestros, como maestras, también lo viven, y de forma mucho más intensa y profunda, los niños y niñas que tenemos en las escuelas. Por eso, como decía ayer el profesor César Coll, evidentemente la escuela de hoy no puede ser igual que la escuela de ayer.

Hay un autor, amigo y referente mundial, que dice que el gran problema de la escuela de hoy es que enseña para ayer y no para mañana. Enseñamos con códigos del ayer, con disciplinas del ayer, con modelos del ayer, y hoy lo que hace falta es una escuela que enseñe para el mañana. Es verdad que es incierto, pero lo que sí tenemos claro es que no va a ser igual que el pasado, que va a ser radicalmente distinto, y en él las tecnologías, la información, las máquinas inteligentes cada vez van a tener más presencia en nuestras vidas. Y ante esto podemos tener una actitud tecnófoba (de rechazarlas de por sí) o tecnófila, que también es igualmente mala, porque igual de malo es tener una actitud de descreimiento y de enemistad con las máquinas, con los *smartphones*, con la televisión —y los maestros y maestras generalmente han sido bastante tecnófobos— que tener una actitud de abrazamiento, de enamoramiento con las máquinas, porque las máquinas no han venido para salvarnos. Las máquinas están en nuestras vidas, pueden servir para muchas cosas, pero realmente no nos van a transformar la vida si no somos capaces, los maestros y maestras, de transformar las vidas de nuestros alumnos.

Fíjense, por poner un ejemplo y terminar esta primera parte de la sesión, esta revolución cultural se traduce en un nuevo escenario cultural. Un nuevo escenario cultural que hasta ahora era incomprensible. Si yo hace veinte, quince años, le hubiera dicho a alguien: «Dentro de quince años, el cine, la música y los vídeos, tal como los concibes hoy, no existirán», nadie se lo hubiera creído. ¿Quién se iba a creer que, en concreto, el cine, esas salas oscuras a las que íbamos antes...? Ahora no vamos al cine. En la parada del autobús, en el carro, aquí mismo alguien puede estar viendo una película de cine, puede desconectarse de mi discurso si es aburrido y ponerse a ver una película de cine. Se ponen un micro en el oído y pueden perfectamente con sonido estéreo estar... Es verdad que a cuatro pulgadas, a cuatro pulgadas, pero con la misma calidad de sonido que podría estar en una sala oscura. Es decir, el cine ha cambiado radicalmente. No ha desaparecido, igual que la música. Para los más antiguos, cerramos el *long playing*, el *single*, sonarán. Antes, la música se compraba, se compraba, y estábamos esperando que saliera un nuevo disco. Hoy día, la música está en la nube. La música está en la nube, ¿eh? Mira, hace poco tiempo yo le compré a mi hijo ese aparatito, que no existe en España. Lo compré en Estados Unidos y me lo mandaron en 24 horas. Me lo mandaron a Europa en 24. Es la compra global. La compra global que a algunos les interesa mucho, por cierto. Bueno, pues

eso se llama Google Home, y Google Home es un aparatito al que tú te acercas y se enciende solo. Y le dices: «Quiero Beatles». Y automáticamente, en un segundo, te salen las canciones de los Beatles. No has utilizado ninguna tecla. Ha utilizado el reconocimiento de voz para captar, en esa biblioteca mundial que Google tiene captada, conectada con You Tube, y para poner cualquier canción de cualquier parte del mundo, y sin hacer más que darle una voz a ese aparato. Esto es lo que viene, la domótica, casas automatizadas. Nos puede parecer ciencia ficción; incluso podemos pensar que esto no nos va a llegar a nosotros. Pero os garantizo que lo veremos muy pronto. Aquí también, en Dominicana. No pensemos que vamos a estar por detrás porque las tecnologías igualan mucho a los pueblos, para lo bueno y para lo malo. No solamente para las cosas buenas.

Fíjense en el mundo del libro. Hasta hace poco, hace poco tiempo, el libro... Gutenberg, quinientos años, cinco siglos... Se está rompiendo. La gente empieza a comprar menos libros en papel. Y ahora leemos, leemos en formatos digitales, pero leemos de forma distinta, porque la lectura en papel es una lectura lineal, reposada, graduada. ¡La lectura en digital es una lectura mosaico! Leemos fragmentos. La cultura Twitter, 240 caracteres. Y esto está afectando las formas de aprender a leer de nuestros niños, y tenemos que asumirlo como maestros. Porque si como maestros y como maestras no lo asumimos, realmente estamos enseñando para la escuela de ayer, como decía Joan Ferrés. Y yo creo que es muy sintomático que efectivamente la escuela no enseñe para el futuro, ni siquiera para el presente.

Y esta es la primera precisión que nos tenemos que plantear como maestras y como maestros: ¿cómo podemos adaptarnos para enseñar a estos pequeños ciudadanos a ser grandes ciudadanos? Porque justamente he ahí la función de la escuela. La escuela no tiene la finalidad de enseñar matemáticas, ni derivadas, ni polinomios, ni siquiera adjetivos ni verbos. No, esa no es la función de la escuela. La escuela tiene la función de enseñar a personas a desenvolverse de forma autónoma, crítica, en la sociedad que les ha tocado vivir. No la de los papás. Ya esa pasó. Y hoy, si algo define esta sociedad, es el vértigo, el cambio permanente, una estructura que se va superponiendo. Los conocimientos se duplican cada año. Ya nadie puede saber todo lo que existe en ningún campo en un año porque todo se transforma tanto, incluso los propios valores... Parece que estos cambios climáticos

bruscos también existen en la política. Ganan los políticos menos esperados, son los que ganan en los países. Tenemos situaciones como el Brexit, que es un cambio radical en la forma de concebir la Unión Europea.

Todo esto ocurre porque estamos en un mundo ¿dialéctico?, de relámpagos. Y realmente... si el mundo estornuda, la escuela se resfría. O lo contrario. Pero sería así porque la escuela no es más que un reflejo de esa realidad.

Mirad, esta es la escuela de Lovaina, de la Universidad de Lovaina, una universidad preciosa, en Bruselas. Y, bueno, ese es el reducto del saber. Pero hoy día mis alumnos universitarios se tiran en el césped del campus universitario y estudian en el césped o en el sofá de su casa. Y tienen acceso a mil bibliotecas de Lovaina porque tienen el acceso a todas las bibliotecas del mundo. Este es un cambio radical en la forma de concebir el mundo y la sociedad.

Por tanto, este nuevo escenario cultural que hemos producido en el libro, en la música, en el cine genera un nuevo escenario mediático. Los medios, las pantallas están en nuestra vida, están en nuestra mesa ahora. Están en todas partes. ¿Hay alguien que no tenga celular? Por favor, levantad la mano los que no tengan celular. ¡Imposible! No hay nadie sin celular. ¡Mil personas y todos tenemos celular!

Y podría hacer una pregunta más comprometida: ¿quién tiene un celular de más de cinco años? Uno... ¡Hay un arqueólogo ahí! Un arqueólogo. ¡Un primitivo arqueólogo! ¡Dos! ¡Dos arqueólogos sobre mil! ¡Dos arqueólogos sobre mil! El 0,2 %... Cero coma dos por ciento de arqueólogos en la sala...

Bueno, fíjense, fíjense cómo la industria nos obliga, con esa obsolescencia programada, a constantemente cambiar nuestros celulares.

Bien, vivimos en la sociedad de las pantallas. En la generación led. Ahora vienen las pantallas led. Pantallas más pequeñas, con más calidad, ocho K. Es decir, cada vez más esto está evolucionando de una forma impresionante. Y como decía antes, cada vez más, lo que sabemos es virtual. Es virtual, no es real. Es construido por alguien. Lo vamos a ver ahora en la presentación.

Por tanto, Internet está transformando radicalmente nuestra forma de concebir la sociedad y el mundo. Este nuevo escenario mediático nos está permitiendo transformar nuestras formas de concebir la información, de procesarla, de difundirla, de intercambiarla con los demás. A mí me llama mucho la atención, cuando voy a un restaurante por la tarde y veo una parejita (sentados los dos, posiblemente enamorados, con una velita en el centro, en plan romántico), y los dos, en lugar de estar mandándose besos, se están escribiendo. Y están a 30 centímetros uno de otro. ¡A 30 centímetros!

¡Yo creo que lo siguiente es el beso virtual! Es que ya no se dan besos. ¡A través de las pantallas se abrazarán!

Bien.

Fíjense, en este mundo la Internet está transformando nuestra existencia: la forma de consumir ocio, de trabajar, de interactuar con otras personas. Porque, justamente, la clave fundamental que tiene la Internet es que es capaz –no siempre lo consigue, pero es capaz— de romper dos grandes esclavitudes que el ser humano ha tenido en toda su historia y que son la esclavitud del tiempo y la del espacio.

Si este congreso se está transmitiendo por *streaming*, hay alumnos míos de doctorado que nos están viendo en este momento, y están a 10,000 kilómetros de aquí porque pueden estar en Chile, o pueden estar en España, o pueden estar en Italia, y nos están viendo en este momento. Significa que Internet ha roto el espacio, algo que ataba al ser humano a un espacio físico. Pero también al tiempo porque esto se puede ver dentro de una hora, o mañana, o pasado. Somos capaces de congelar el tiempo y reproducirlo a nuestro antojo. Esto era imposible de entender hace quince, veinte años. Y claro, lo vivimos como los peces en el agua: no somos conscientes de que estamos nadando. Como los peces en el agua. Pero realmente estamos asistiendo a un cambio de paradigma cultural provocado por lo que suponen las tecnologías, que, cada vez más, lo queramos o no, van a estar presentes en nuestras vidas y en la vida de nuestros niños. Lo están ya. Lo están ya. Y esto tiene que suponer una interpelación muy profunda al mundo de la educación, a las escuelas, porque nosotros solamente existimos para formar las nuevas generaciones. Este es nuestro papel. Si las máquinas son capaces de asumir ese papel, ¿para qué queremos los maestros?

Piensen en Gobiernos economicistas que quieren ahorrar. Si las computadoras pueden personalizar la enseñanza según el modelo que decía ayer César Coll, ¿para qué queremos los maestros si no saben personalizar?

Este es un debate que cada vez se abre más porque, efectivamente, las máquinas de hace quince o veinte años eran muy distintas a las de ahora.

Pensemos en los juegos. La calidad de la ficción generada se aproxima tanto a la realidad que ya hoy se dice que se van a grabar películas de ciencia ficción como si fueran realidad. Como si fueran realidad. Y ya existen los escenarios virtuales. Aquí al fondo, si ponemos un escenario azul, podemos poner que estoy en Punta Cana, perfectamente. O sea, esa es la realidad que viene, que está aquí y que tenemos, como profesores, que enfrentar, porque en verdad Internet nos crea una nueva realidad con la que tenemos que convivir, para lo bueno y para lo malo.

Yo no voy a hacer una defensa a ultranza de estas tecnologías. No me siento tecnófilo, defensor de las tecnologías, pero tampoco creo que la actitud de los maestros y las maestras sea ser tecnófobos. Y hay muchos tecnófobos en el magisterio, entre otras cosas porque los alumnos nos desbordan. Nos desbordan. Saben más que nosotros, pueden traer más información que nosotros (a veces dispersa, desorganizada, no basada en la experiencia), pero realmente los niños de hoy saben mucho. Yo escucho a algunos maestros criticar a los niños y decir: «Es que ya los niños no leen como antes, no saben como antes, no atienden como antes...». Efectivamente, tienen razón, pero no peor, sino otra manera de aprender, provocada porque su tiempo es muy distinto al nuestro, porque ellos no han tenido solamente el libro-papel. Han tenido otras formas de aprender.

La televisión, ¿eh? Cuando voy en el avión y veo que un bebé de nueve meses empieza a llorar, ¿qué hace la mamá? Antes le daba un sonajero. Ahora le da la pantalla. Y niños con nueve meses lo ven así [marca con el dedo en una pantalla imaginaria]. Niños con nueve meses lo ven así. Que no saben ni pueden entender nada, pero, fíjense, las pantallas y la visual entran por el lenguaje icónico, que es lo más cercano a la realidad, frente a la lengua escrita, que entra por la relación, y eso es mucho más complejo.

Por tanto, el lenguaje visual, es necesario que los maestros, que las maestras lo conozcan, lo dominen, porque, si no, estaremos por primera vez en una situación contradictoria: los niños sabrán más de las cosas que los propios maestros y maestras.

Y esto es un trastocamiento radical con respecto al modelo educativo de toda la vida, basado en un profesor enciclopédico que sabe y enseña a sus niños.

Las pantallas están por todos los sitios. Son nuestro hábito cotidiano, nuestra forma de entender el mundo, ¿eh? No solamente ya en la televisión, sino en todos los sitios. Y lo que decía antes: hay que entender que estas pantallas son siempre productos culturales generados, generados por un código que permite... aprendizajes, pero aprendizajes informales y desestructurados.

Fíjense, yo una vez hice un experimento en una escuela. Les dije a los profesores: «Soy capaz de decir a los alumnos que a partir de ahora no hay exámenes, no hay control de asistencia y que venga el que quiera a la escuela». Estaba hablando de secundaria, de chavales de quince, dieciséis... Decían los profesores: «No vendrá nadie, por lo menos los primeros días».

Y bueno, ¡qué contradicción!, ¿conocéis algún papá, alguna mamá, que castigue a su hijo a ver la televisión? ¡Que castigue a su hijo a ver la televisión! ¿Qué maestro sensato, qué maestra sensata puede decir que la televisión no educa?... En todo. No educa... no enseña disciplinas curriculares, no lo necesita. No es su finalidad. Pero que educa valores, actitudes, comportamientos, conocimientos..., ¡por supuesto! ¡Muchísimo! Y lo hace de forma gratificante. ¿Por qué? Porque los medios de comunicación consiguieron algo que no hemos conseguido en las escuelas: penetrar por la vía emotiva, por la vía de los sentimientos, que es una vía muy importante en el ser humano, frente a la vía racional. Hemos planteado a la escuela siempre —es la escuela en términos generales, ni siquiera estoy hablando de la escuela dominicana, estoy hablando de la escuela transmisiva— el modelo que todos conocemos y que es verdad que los maestros y maestras están haciendo un gran esfuerzo por superar. Sin duda estamos haciendo ese esfuerzo. Pero no cabe duda de que el modelo tradicional de la escuela siempre se ha basado en la instrucción racional y lógica, en los conocimientos sustentados, disciplinados, progresivos.

Frente a eso, los medios de comunicación utilizan los videojuegos, que efectivamente tienen contravalores, sin duda, sin duda... Pero que enseñan y educan tampoco se puede poner nunca en duda porque eso es un hecho constatado, ¿no?

Voy a saltarme esto... Bueno, porque es muy interesante, lo voy a comentar. Son dos imágenes, una en Bagdad. Son tres señores (dos mujeres y un señor) y una publicidad en medio de la calle. Fíjense qué contraste cultural entre lo que supone la tecnología y la ideología. Una sociedad totalmente medieval, donde la tecnología ha penetrado en la publicidad y el modelo occidental. Fíjense el contraste que supone, para dos señoras con sus velos islámicos, ver una chica rubia casi desnuda en la publicidad. Pero esta es la sociedad que hemos construido, una sociedad global, una sociedad donde no hay fronteras. Ya no vamos a hablar de Dominicana solo, porque Dominicana está unida al mundo por la tecnología, y nuestros chicos se van a relacionar con gente de Australia y de Estados Unidos y de Argentina y de España con facilidad. Lo pueden hacer, pueden jugar *online* con jugadores de otros sitios, y tú entras en el cuarto de tu niño y tu niño está conectado con otros cuatro niños de otros sitios del mundo, jugando, jugando...

Esta segunda es de Afganistán y es igual. Yo la título «El burka y la parábola». Como la parábola, la tecnología penetra de tal forma que en cualquier rincón del mundo llegan los códigos occidentales del imperialismo cultural. Y frente a eso, el burka, una sociedad totalmente medieval. Y ese contraste, esa revolución tecnológica que de alguna forma va a transformar ideológicamente el mundo... que lo está transformando con muchos choques y muchas colisiones y muchos ojos. Y es explicable porque realmente estamos conviviendo generaciones muy distintas.

Las pantallas, como decía antes, penetran por la emoción, por el sentimiento, y eso es algo consustancial al ser humano. Nos movemos con razones, pero también con emociones. O ¿por qué nos enamoramos si no es por la emoción? A veces no nos enamoramos del más guapo ni del más listo. Nos enamoramos y ya. No hay por qué. El componente emocional del ser humano es tan potente, tan potente... Sin duda alguna, la escuela en muchos casos ha olvidado esa vertiente de la afectividad. Y los medios fundamentalmente han trabajado siempre esa dimensión de la afectividad.

Bueno, ahora os voy a comentar un término que yo trabajo mucho y que se llama **infoxicación**. Infoxicación es un neologismo que se construye con contaminación e información. Estamos infoxicados, estamos contaminados de información. Para eso no hay que dar una definición. Voy a poner un comercial para que entendáis qué es la infoxicación.

[Comercial]

Infoxicación: Estamos intoxicados de información. Antes tenías cinco amigos. Hoy tienes 500. La sal era blanca. Hoy es de colores y de sabores.

Si tenías sed, bebías agua. Ahora puedes catar 100 aguas diferentes.

¿No te gusta tu nariz? Perfecto. Elige otra.

El color azul era azul, no cobalto, lavanda, lapislázuli o marisma...

Hemos hecho la mitad con sonido y ahora queremos verlo con la imagen.

También esto es un ejercicio que se hace mucho en la lectura crítica con que enseñamos a los niños a leer imágenes. Primero se les pone el sonido, después se les pone la imagen y después se les ponen los dos, como una forma de romper, desmitificar el valor de la imagen. Ellos están acostumbrados a consumir muchas imágenes; en la televisión, desde pequeños, han visto millones de imágenes. Y a veces lo que necesitan es que les hagamos reflexionar en las escuelas sobre lo que ellos ven, porque al final la escuela lo que tiene que trabajar es lo que ellos consumen todos los días, pero para darle un valor educativo, o sea, no hace falta que en la escuela se reproduzca lo que se hace en los hogares. Justamente, la escuela es el único foro de reflexión, espacio de crítica, de análisis que a ellos les queda porque sus papás, sus mamás trabajan y nunca van a hacer este ejercicio.

Por tanto, los maestros y las maestras tenemos esa responsabilidad de enseñar a nuestros niños a consumir, pero a consumir también imágenes porque ellos son básicamente también consumidores de imágenes, de todo tipo de imágenes... A veces imágenes bondadosas, pero también imágenes pornográficas... Fíjense que con un celular tú puedes acceder a todo, a todo, a lo más pernicioso, a lo más pacífico.

Vamos a ver si podemos verlo ahora...

[Comercial con imágenes]

Infoxicación: Estamos intoxicados de información. Antes tenías cinco amigos. Hoy tienes 500. La sal era blanca. Hoy es de colores y de sabores.

Si tenías sed, bebías agua. Ahora puedes catar 100 aguas diferentes.

¿No te gusta tu nariz? Perfecto. Elige otra. El color azul era azul, no cobalto, lavanda, lapislázuli o marisma...

Ya no te casas para toda la vida. Te pasas la vida casándote.

¿Un café o un frappuccino orgánico con leche de soja o sacarina glaseada?

Polcombat, *spinning*... ¿Hace alguien gimnasia?

Infoxicación: miles de opciones, millones de dudas.

Suerte que aún hay decisiones que se toman solas.

[Aplausos]

Quédense con esa frase emblemática de «millones de opciones y miles de dudas». O sea que son más opciones que dudas. Esta es la sociedad de la opulencia, del bienestar, y poco a poco también la República Dominicana se está incorporando a ella porque, además, esto es vertiginoso. Estamos en una sociedad tan cambiante, tan transformadora que, en poco tiempo, todo el mundo se iguala, todos se igualan.

Millones de opciones, miles de dudas. Esa es la sociedad que tenemos. Vivimos en la opulencia y eso tiene también sus factores negativos que tenemos que tener presentes en nuestras vidas.

Bien. Cebreiro dice que esta sociedad de la información ha generado una nueva forma social que afecta a todas y cada una de las estructuras de la sociedad. Es decir que lo que está en cuestión ya no solamente es la escuela, es la forma de los negocios, del trabajo, del tiempo libre, de las relaciones, del acceso a la información... ¿Ya quién va a comprar un billete cuando tiene que viajar? Se va a Internet, busca las opciones. Y, cada vez más, Internet ha roto muchas profesiones y ha creado otras muchas nuevas. ¿Quién hablaba hace poco tiempo de los procesos que se han convertido en algo esencial en una empresa y que también son esenciales en las escuelas?

O sea que hemos creado nuevas profesiones que no existían, vinculadas a todos los campos de la información, pero no solamente dentro del mundo laboral, sino también dentro de nuestros tiempos de ocio.

O sea, ¿cuántos niños ya prefieren no jugar en la calle y estar conectados a las pantallas? Es otro tema que nos debe preocupar, el tiempo de conexión. Y claro, aquí, ¿qué hacen los papás y las mamás? Apagar. Controlar. Y no enseñar. El control externo no es la mejor opción para enseñar. El aprendizaje autónomo dentro de una empresa es la mejor estrategia para que la gente se empodere y para que las personas sean capaces de desarrollar estrategias que, sin duda alguna, les permitan a ellos ser dominadores de su tiempo y de su espacio.

Bien. Vamos a poner un segundo comercial, el último que ponemos... Sí, vamos a ponerlo ahora.

[Comercial]

Social media is great! A connection to the world and the people you love. You can share with your family, your cher ami, with friends, and watch cute little cats do unbelievable things!

NIÑA: «Look, she sticks her head out of the box!».

«Look, she sticks her head out of the box!».

But there are times when social media can get in the way of you and your world. Remember that? It's the thing that happens when you run out of battery. That's why we've developed the SOCIAL MEDIA GUARD! It takes the social out of media and puts it back into your life. Let's see how it works... (Music)
THE SOCIAL MEDIA GUARD!: Get yours now!³

Al final, era para beber Coca Cola. ¡Ja, ja, ja!

Bueno, yo, mientras estaba poniendo el comercial, os estaba mirando las caras, pues es también muy sintomático ver cómo la gente va reaccionando.

Fíjense cómo, con un minuto veinte segundos que dura este comercial, nos está lanzando mensajes que en la escuela a veces necesitamos mucho tiempo para transmitir. Esto también debería interpelarnos a los docentes: ¿cómo el lenguaje visual, que nos ofrece muchísimas posibilidades para enseñar de otra forma, en una sociedad y con unos niños que fundamentalmente conocen ese lenguaje...?

Es obvio que no estoy planteando que suprimamos el código lectoescritor. No, no. Es fundamental. Fundamental. No puede haber un ciudadano bien formado que no conozca el código de la lectoescritura.

Pero es verdad que hoy día ese no basta, no basta para ser una persona bien letrada. No basta porque nuestra sociedad fundamentalmente transmite con el código audiovisual, con el código digital, con el código interactivo, y es necesario incorporarlo también porque nuestros niños viven esa realidad. No se trata de puro lujo; se trata de pura necesidad. Nuestros chicos y chicas aprenden esta lengua, la lengua audiovisual. Y, por tanto, la escuela no puede permanecer al margen de estos nuevos códigos, y por tanto podríamos decir que hoy día una persona que está alfabetizada es una persona que conoce el código lectoescritor y el código audiovisual, el código digital y el código interactivo porque son nuevas formas de captar la realidad que están presentes en nuestras vidas no solamente como adultos, sino también como niños.

Fíjense que cada vez más estos medios, estas *apps*... Ya hace diez años que se oía hablar de *apps*, y nadie sabía lo que eran, ¿verdad? Las *apps*. Nadie sabía qué era una *app*, y hoy día tenemos el celular lleno de *apps*... Estos medios son cada vez más omnipresentes. Bueno, hay gente que se acuesta con el celular debajo de la almohada. Esto me parece un poquito duro, ¿eh? Dormir con el celular debajo de la almohada y con el vibrador, a mí me parece muy duro. ¡Pero hay mucha gente que lo hace ya!

3 Comercial: ¡Los medios sociales son geniales! Una conexión con el mundo y las personas que amas. ¡Puedes compartir con tu familia, tu querido amigo, con amigos y ver lindos gatitos hacer cosas increíbles!

NIÑA: «¡Mira, saca la cabeza de la caja!». «¡Mira, saca la cabeza de la caja!».

Pero hay momentos en que los medios sociales pueden ponerse en el camino entre tú y tu mundo. ¿Recuerdas eso? Es lo que sucede cuando te quedas sin batería. ¡Por eso es que hemos desarrollado EL GUARDIÁN DE LOS MEDIOS SOCIALES! Toma lo social de los medios y lo pone de vuelta en tu vida. Veamos cómo funciona... (Música) ¡EL GUARDIÁN DE LOS MEDIOS SOCIALES!: ¡Consigue el tuyo ahora!"

En todo caso, yo creo que es fundamental enseñar también a nuestros niños y niñas y a nosotros mismos porque, por desgracia o por fortuna, tenemos un problema que no solamente es de los niños, es también de los mayores. Es decir, las mismas carencias que tienen nuestros adolescentes, nuestros jóvenes, nuestros niños, los tenemos también los adultos y los educadores. Y digo esto, por desgracia, porque hasta ahora siempre los adultos teníamos un dominio de la situación, y, en este caso, muchas veces los chicos controlan mucho mejor los medios —técnicamente— que los adultos. Pero los adultos tenemos valores, tenemos experiencias y tenemos formación. Y eso tenemos que reconvertirlo como estrategia para enseñar a educar con estos nuevos medios, porque realmente no puede haber innovación educativa si no hay captación de los grandes problemas de nuestra sociedad y si no somos capaces de transformarlos en acciones educativas.

Lo que estamos planteando aquí es que enseñemos en la escuela a vivir en esta sociedad digital que nos ha tocado vivir. Nos gustará o no, pero es la que tenemos, y ninguno de nosotros ha renunciado porque no eres nadie si no tienes un celular. Hay dos arqueólogos, pero nada más, nada más. Todos los demás manejamos los celulares como estrategias fundamentales en nuestras vidas.

Fíjense, estos medios cada vez son más accesibles, más asequibles, más omnipresentes, más convergentes.... Ya los nuevos celulares vienen en el propio teléfono [se toca el reloj de pulsera]. Es un sistema donde está ya el watch-tv, que es de Apple y está conectado al propio celular.

Es decir, cada vez son más accesibles, más asequibles, más económicos, con más recursos, más dotaciones, mejores pantallas...

Sin duda alguna, el gran problema que tenemos es si somos capaces —ese es el gran reto de la educación— de acompañar el desarrollo tecnológico con el desarrollo educativo. Si somos capaces, como maestras y como maestros, de afrontar estas nuevas realidades de una forma positiva y no en una forma de confrontación. Porque los medios no son enemigos de la escuela, no. Los medios no son enemigos. Ni tampoco son aliados. Son neutros. Depende de lo que hagamos con ellos.

Si somos capaces de darles un uso educativo, sin duda alguna serán los medios unos magníficos aliados. Pero, en cambio, si los ignoramos o los menospreciamos cuando realmente, después, nosotros llegamos a casa y vemos la tele y usamos el celular, ¿qué pasa con eso? Realmente creo que haremos un flaco favor a las necesidades de nuestros niños.

Mirad, como no se ve bien de allí lo voy a leer. Dice: «Están el director y la directora en la ventana del aula, y está la profesora con una pantalla y dice: “Es un poco incómodo, pero es la única forma de que los chicos nos presten algo de atención durante la clase”».

Bueno, pues realmente recoge un poco esa preocupación de que las pantallas son el elemento vertebrador de la motivación de nuestros chicos hoy día.

Y, en ese sentido, es claro en esta frase, que yo creo que es muy sintomática... Nos dice que estamos viviendo una sociedad de abundancia de información. Y parte de ella no somos capaces de procesarla: abundancia de conocimientos, de saberes, pero realmente, en esta sobreabundancia, también constatamos que las personas cada vez saben menos. Cada vez vivimos con más estereotipos, con más clichés. Las noticias falsas se han impuesto en nuestra vida, ganan elecciones. ¿Quién podía pensar antes, hace diez o quince, veinte años, que el país más grande del mundo, con los ejércitos más grandes del mundo, iba a tener una invasión informativa de su enemigo principal, Rusia, durante las elecciones y que el candidato que los rusos querían que ganara, ganó? ¿Quién podía pensar esto hace muy poco tiempo? ¡Sería impensable! ¡Sería impensable! Porque hoy día no hace falta grandes ejércitos. Hace falta controlar la información. Hoy día el poder no es el conocimiento, sino el acceso a la información.

Quien controla el acceso a la información tiene el poder. Y por eso, en ese sentido, digamos que tenemos que avanzar. La frase de este autor dice: «El conocimiento no es poder. El acceso a la información es poder». Realmente quien accede, quien tiene las estrategias, las **competencias** —ese término tan importante en el mundo educativo—, quien tiene las competencias para acceder a la información... El maestro que hoy día enseña a sus chicos y chicas a manejar bien la información realmente está educándolos en una sociedad de la información. Y por eso es tan importante que estas cosas no se nos escapen.

Y, ahora, la nueva escuela tiene que superar el modelo decimonónico; lo decía ayer César cuando daba su conferencia. Las escuelas, hoy día, siguen siendo como las del siglo XIX, aulas iguales, bancas iguales. Sí, ahora nos van a quitar el tablero tradicional y nos van a poner una pizarra digital interactiva. Pero no va a cambiar radicalmente —ahora lo veremos en la historietita—: eso no nos va a cambiar el modelo educativo si los maestros no están formados, si no están motivados y si no están convencidos de que ellos son el motor de la transformación y del cambio educativo que necesitamos. Sin los maestros no podemos hacer nada. Si los maestros se convierten en auténticos autómatas, sin duda alguna vendrán los Gobiernos economicistas y dirán: «Quitemos los maestros y pongamos las máquinas». Porque, claro, hace años, ¿cómo se trabajaba en el campo? Con el pico y la pala. ¿Quién podía decir que en el campo iba a tener un tractor? Y un tractor hace por cien hombres. Y ya nadie se lo cuestiona. ¿Habéis visto las fábricas de carros, donde se hacen los carros? Automatizadas totalmente; hay un señor allí por si alguna vez se estropea alguna máquina. Piensen que si no somos capaces de darle un valor humano a lo que hacemos en las escuelas, nuestro papel también podrá ser cuestionado. No es un papel inviolable, no, el papel del maestro también se puede replantear. Sobre todo, como decía antes, los Gobiernos que quieran ahorrar....

Este país es un país que invierte mucho en la educación, es un país que ha apostado por la educación y por los maestros. No lo olvidamos, ¿eh? No todos los países pueden decir esto con la seguridad que se puede decir en este país, y esa apuesta, a mi parecer, es una apuesta superinteligente. Se puede cuestionar si realmente no somos capaces de actualizar nuestros contenidos, nuestros conocimientos, nuestras formas de enseñar para educar a los niños que la sociedad de hoy y de mañana necesitan. Y, sin duda alguna, esa educación no puede prescindir de ninguna manera de lo que suponen los medios, los *smartphones*, las tecnologías, la comunicación. No puede prescindir de ellos porque ese es el hábitat cotidiano de nuestros chicos y chicas. Es lo que viven, y lo viven de forma lúdica, de forma gozosa, mediática: a ningún niño se le castiga a ver la televisión. La ven porque quieren, porque les motiva, porque encuentran elementos que simpatizan, que sintonizan con sus deseos, con sus necesidades, con sus expectativas. También los mayores, ¿o hay alguien que no vea nunca la tele? Todo el mundo ve la tele alguna vez a la semana, ¿verdad? O sea que es una prueba también de sintonía.

Pasar de esta escuela decimonónica que se ha mantenido en el siglo XX a una escuela interactiva, una escuela de interacción. Ya lo importante no son los conocimientos. Los conocimientos están en la nube. Hoy día lo importante es la interacción —la interacción—, el acceso a la información, las capacidades para saber captar esa información. Tenemos que enseñar a nuestros niños cómo procesar esa información, cómo centrarnos y filtrarla, cómo discriminar lo que es una noticia falsa de una información verdadera, cómo un comercial está vendiendo un producto. Aunque no sea nada, la Coca Cola estaba vendiendo su producto. Y vieron que no había ni siquiera texto. No hace falta texto. Solamente la mirada y la música para captar la atención y para generar aprendizaje.

Bien, entonces ahora estamos aquí con la celebración digital de la República Digital. Y esto lo hemos vivido ya en otros países y lo hemos investigado en otros países. Yo, por fortuna ahora, o por desgracia, porque yo siempre decía que me quería jubilar de maestro en una escuelita rural, de nuevo como empecé cuando empecé hace ya unos años, como dije antes. Pues yo investigué en la universidad el método de la república digital... Haití y mi gobierno, que es un gobierno autónomo, y sacamos conclusiones interesantes, y la más importante: las máquinas no transforman la escuela. Los ordenadores, las tabletas no van a transformar la escuela. Mientras no tengamos maestros formados —formados—, motivados, capacitados, con competencias, la escuela no se va a transformar, no se va a transformar. La escuela se quedará en un modelo decimonónico o, incluso, si queremos, en un modelo típico que es más la aureola del aparataje y del cacharro que de la transformación. ¿Lo entendéis de verdad? Lo entendéis bien, ¿verdad?

La aureola del aparataje. Los políticos quedan muy bien mandando muchos cacharros porque eso es visible, eso es visible. Pero tenemos que utilizar esos cacharros, me parece. Yo soy partidario de que se manden cacharros. Soy partidario porque los chicos emplean los cacharros y los tienen que tener también las escuelas. Ahora bien, al cacharro hay que darle un uso educativo. El cacharro tiene que servir para mejorar la enseñanza, para mejorar. Porque es igual que la innovación. La innovación no es cambiar por cambiar. La innovación es cambiar para mejorar, cambiar para transformar, para actualizar, para modernizar, para sincronizar la escuela con las necesidades reales de esta sociedad, no de la que vivimos nosotros. Porque,

sin duda alguna, cuando yo hice mi tesis doctoral, la hice a máquina de escribir. Hoy nadie hace un trabajo a máquina de escribir.

Las TIC no sirven para nada si no se convierten en TAC. Esto es, las tecnologías de la información y la comunicación tienen que convertirse en tecnologías del aprendizaje y el conocimiento.

La información es lo que uno te da, pero no lo que tú recibes, que es lo importante. En la escuela, si me apuráis, lo importante no es lo que nosotros enseñamos. Es lo que los alumnos aprenden. Porque si yo enseño mucho y los alumnos aprenden poco, yo soy un mal maestro. Yo soy un mal maestro. Estos maestros de los que la universidad presume, estos profesores de universidad que presumen de suspender mucho a sus alumnos son malos profesores. Un buen profesor lo que tiene que preocuparse es de que sus alumnos aprendan lo máximo posible. Dentro de sus posibilidades. Hay niños con discapacidades, ¿verdad? Tendrán menos posibilidades de aprender, pero si aprenden cosas, ya es perfecto. Porque, además, se ha dicho que el aprendizaje no se puede medir de forma lineal para todos los niños. Nosotros tenemos que personalizar y tenemos que decir: «Este niño está aquí y tiene que llegar aquí. Pero si este está aquí, no se puede quedar aquí; tiene que superar».

Porque el aprendizaje es personal. Por tanto, no vale la información. No valen las TIC. Valen las TAC. Vale que la información se convierta en aprendizaje. Y que la comunicación, que también es algo muy externo, se convierta en conocimiento.

Cuando algunos dicen que estamos en la sociedad del conocimiento, es falso. No estamos en la sociedad del conocimiento. Estamos en la sociedad de la mera información. El conocimiento es algo mucho más profundo. Es cuando la gente es capaz de procesar esa información y convertirlo en elemento personal, en un valor. Y eso no se produce muchas veces. Por tanto, no olvidarnos: tenemos que convertir el proyecto de República Digital de TIC a TAC.

No olvidarnos porque esto es muy importante. Yo creo que son términos que no se nos olvidan, ¿eh? Y recordar que el maestro, fundamentalmente, tiene que generar aprendizajes. De más está que enseñe mucho si nuestros alumnos no son capaces de captar y transformar eso en sus vidas para mejor.

Digamos ahora que estamos en una escuela rural, que estamos en la ciudad, que estamos en la montaña o que estamos en la costa. Da igual. Esto es un principio básico que no debemos olvidar. Él no puede estar en la educación, tiene que estar en el aprendizaje, en el aprendizaje.

Bien.

Bueno, esto es una pequeña transparencia, cómica también. Sé que detrás no se ve, pero desgraciadamente tenemos una pantalla muy pequeña.

Pone «Educative innovation» traducido al español. Y entonces, bueno, se trata de un profesor que tiene tableta, que tiene todo, suma interactiva, pantalla interactiva, proyector interactivo, portátil interactivo, profesor innovador. Y decimos: «¿Eso es innovador?». Pues si tiene muchos cacharros para hacer lo mismo que hacía antes, ahí no hay innovación ninguna, ahí no hay innovación.

Mirad, este igual: «Es un innovador. Utiliza el PowerPoint para explicar los reyes godos. Es impresionante, no puede dejar de innovar».

Pues tampoco es innovación por emplear las tecnologías, no.

O esta última: «No sé si empezar un blog sobre WebQuests o una WebQuest sobre blogs, o, mejor, un blog sobre wikis... Ya está, voy a hacer wikis sobre WebQuests. ¿Y qué tal si hago un WebQuest sobre wikis?». Dice: «¡Vaya lío! ¡Mientras me lo pienso, seguiré innovando con PowerPoint!». ¿Vale?

Bueno, pues es una prueba de que a veces la tecnología nos apabala, nos atonta. Podemos decir que nos atonta porque, no olvidar, el medio visual tiene una capacidad muy próxima a la vía emotiva que es la hipnosis.

Los medios nos hipnotizan. Cuando estamos viendo una película, estamos metidos en ese medio. Hemos olvidado, ¿verdad?, el mundo presente, que tenemos que fregar los platos, que tenemos que hacer la cama, y estamos concentrados en esa película. Suponen como una liberación. Esto Freud lo convierte --- como una liberación de los sueños.

Todo ese mundo audiovisual que nos transporta a otros mundos, a veces donde mezclamos nuestros deseos, nuestras necesidades, nuestras

insatisfacciones, realmente tiene una capacidad de hipnosis potente. Bueno, pues justamente la escuela tiene que desmitificar todo esa hipnosis y tiene que hacer que los chicos y chicas aprendan las estrategias de esa realidad.

Bueno, aquí tenía esta tarjeta, que la pueden ver desde allí. Simplemente decir que para que haya innovación son necesarias al menos tres cosas. Primero, que haya un apoyo externo. Por ejemplo, en República Digital tenemos un apoyo importante en un Gobierno que ha hecho un esfuerzo por la educación, que ha hecho una inversión importante en la educación de este país. Yo creo que eso hay que dejarlo recogido y es importante porque a veces os quedáis en el título reclamando más y no veis que otros países no hacen esas cosas. Segundo, ninguna innovación llega desde el exterior. Tiene que surgir desde dentro. Puede haber impulsos exteriores, pero si las escuelas, y no los maestros... Fijaos, ya no hablo de maestros, hablo de escuelas, porque la verdadera innovación nunca surge de forma individual, surge como proyectos de escuelas. Escuelitas pequeñas de tres, cuatro maestros, de ocho maestros, que plantean cómo podemos hacer para que nuestra educación transforme la realidad de nuestros niños. Por tanto, no hay nunca una innovación como no haya un impulso interior, que surja desde dentro, desde dentro. Y, por supuesto, hace falta tener una buena planificación, donde lo básico es la capacitación.

No nos olvidemos: los maestros nos tenemos que informar. Cuando yo estudié magisterio no existían las computadoras. No existían las computadoras. Yo no hice nada con computadoras. Tenía los mismos manuales que tenían muchos de los que están aquí que son de mi generación. Eran iguales. Incluso generaciones posteriores no han utilizado la computación. Por tanto, todo esto es nuevo y nos tenemos que actualizar. La actualización es fundamental. Y en la actualización está la evolución, la investigación. A mí me gusta mucho un término, que es la investigación en el aula. Cada maestro tiene que ser un investigador de lo que hace, tiene que reflexionar todos los días sobre lo que está haciendo y cómo puede mejorarlo para impactar más a sus alumnos.

La investigación en el aula no necesita grandes cosas. Necesita mucha reflexión. Y, fijémonos, nos estamos jugando el futuro de las escuelas, en este país y en todos. Vuelvo a reiterar y creo que no es algo baladí:

si no somos capaces de encontrar un espacio humano en cada escuela, la escuela como institución estará en cuestión. Lo estará, sin duda alguna. Lo estará.

Piensen en el fútbol, cómo millones de personas ven el fútbol en televisión. Pero todo el que puede va al estadio. ¿Por qué? Porque le da unos elementos que no le da la pantalla. ¿Es cierto o no? La televisión: más cómodo, tu sofá, tu cerveza, los pies para arriba, la calefacción o el aire acondicionado... Y no pagar la entrada. Infinitamente mejor que trasladarte en un auto. Bueno, pues la gente sigue queriendo ir al estadio porque en directo la sensación, el sonido, la pasión de ver el fútbol en ese partido no tiene sustitutivo con la pantalla. Eso es lo que tenemos que hacer en las escuelas. Convertir la escuela en un espacio privilegiado de enseñar y de enseñarnos a nosotros mismos porque tenemos que ser ya humildes, ya tenemos que saber que no sabemos todo, que sabemos muy poco, como decía Platón. Sabemos casi nada, y tenemos que estar aprendiendo todos los días. Porque la sociedad está cambiando tanto que ni siquiera nosotros somos capaces de adaptarnos a ese ritmo.

Pero es verdad que nosotros tenemos la experiencia, tenemos el pozo de la sabiduría madurada, y eso nuestros niños no lo tienen, no lo tienen. Y ese es el plus que nosotros les podemos ofrecer. Y, sin duda alguna, si lo empleamos y lo rentabilizamos, nuestros niños aprenderán más y la escuela seguirá siendo un espacio necesario. Porque las tecnologías cada vez son más inclusivas, más penetrantes, más omnipresentes, más omnipotentes, más convergentes, y si se va por ahí, más educativas. Más educativas... Por tanto, tenemos que dar...

Mirad, ahora les voy a presentar, para terminar ya, una serie de proyectos que yo estoy en este momento desarrollando, porque a mí no me gusta hablar de teorías, me gusta hablar de prácticas. Mi grupo de investigación es un grupo muy práctico. Hacemos muchas cosas, mucha investigación, muchos artículos científicos de estos raros que se publican en revistas, pero también hacemos cosas prácticas porque nos interesa, porque muchos somos maestros, somos profesores de secundaria, somos profesores de universidad.

Mirad, un uso positivo de la tecnología. A ver, ¿cuántos saben lo que es un MOOC? Levantad la mano... Uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete... Un 0,7... Ocho... Un 0,8 por ciento del auditorio, ¿vale?

Pues verán, un MOOC es un curso masivo *online* gratuito de aprendizaje. Muy largo, ¿verdad? Pues se trata de una plataforma —esto hace veinte años era impensable— donde cualquier persona de cualquier parte del mundo toma una decisión, tiene que saber hablar el idioma en que se imparte ese curso... Docentes de cualquier parte del mundo, de cualquier rincón del mundo, quieren un curso que es de drones... A mí me gustan los drones. Voy a hacer un curso de drones: «Cómo manejar un dron». Me apunto, y en ese curso se han apuntado 284 mil... De forma interactiva hacen un curso. Gratuito, *online*, a la hora que quieran, en el momento que quieran y en el sitio que quieran. Y, finalmente, le dan un certificado que viene de la Harvard University, o de Cambridge, o de Oxford, o de la Universidad Complutense, o de la Universidad de Buenos Aires. Y tenemos certificado. ¿Cuándo se paga? Cuando se quiere un certificado extra.

O sea, la filosofía es que tú haces cursos gratuitos, *online*, con gente de todo el mundo, a veces expedidos por las mejores universidades del mundo, y los puedes hacer cuando quieras y como quieras. Y no pagas ni nada si no quieres un certificado. Bueno, esto está rompiendo el modelo de enseñanza de la universidad y poco a poco los demás dentro del sistema educativo.

Bueno, pues yo os invito a que hagáis un curso que se llama «Educar para los nuevos medios: competencia mediática para docentes». Ya os lo decía: es un curso de cuatro semanas. Cuatro módulos, un módulo por cada semana. No os preocupéis porque, cuando tengáis la presentación, que yo pienso dejar la presentación a todos... Todos los que quieren la presentación la van a tener. ¿Entendido? Todos. Porque yo voy a daros un *link* que vais a copiar, y ahí está la presentación para vosotros. Está preparada para vosotros. Vamos utilizar tecnologías. En lugar de mandarla por correo, la he colgado en una consigna telemática, y cuando termine, la última diapositiva es el *link* de la consigna telemática y la clave para que todo el mundo pueda bajarla. Entonces, cuando Uds. lleguen a esta diapositiva, picáis y os vais al curso directamente. Está vinculada, la diapositiva está vinculada al curso, ¿vale?

Bien, porque este curso es competencia mediática para profesores. Porque lo que Uds. tienen que tener es competencia mediática, porque, si no, nuestros niños nos desbordan, nos desbordan. Y nosotros tenemos que saber responder ante las necesidades de nuestros niños, que para eso es la escuela. No olvidarnos, la escuela no es para enseñar matemática

ni historia prearqueológica, no, la historia es para enseñar lo que los niños necesitan hoy, y la matemática y el conocimiento del medio es perfecto, porque les estamos vertebrando su medio, pero lo tenemos que hacer también con lo que necesitan hoy. Hoy. Y esto afecta a todos. A todos los profesores.

Bien, este curso —os invito si queréis, si os gusta esta temática, si creéis que os puede facilitar— es un curso muy sencillo; lo haré con profesores de todo el mundo: españoles, brasileños, argentinos, chilenos... Está en español, es un curso en español, y está diseñado por Amor Pérez, que está ahí, por mí y por ocho u otros diez profesores e investigadores ¿Vale?

Hay miles de MOOC, miles, de todas las temáticas; hay plataformas mundiales, como EdX, como MediaDX, que son plataformas para hacer MOOC y crear cursos.

Bien, otra cosa que os quiero enseñar. Fundamental: los maestros y maestras tienen que formarse. Sé que algunos no tenéis tiempo, lo sé; que algunos tenéis varios trabajos, lo sé. Y he estado escuchando todo lo que decían. Nos tenemos que formar porque nunca tenemos formación suficiente: es una necesidad. Y todos los maestros que puedan, los que tenéis posibilidades haced maestrías, haced másteres porque esto os va a venir muy bien. Fijaos en lo que nos decía Carita el otro día: todos los profesores de Finlandia tienen grado de máster. Quien no tiene un máster no puede ser maestro. Eso en Finlandia. Y eso es una característica de los nuevos sistemas educativos. Que sus maestros son los más formados, los más calificados. Haced másteres, y aquellos que podáis haced doctorados. El doctorado no es más que profundizar en un tema educativo y salir fuera, conocer gente, conocer otros profesores de otros países.

Bien, también otra cuestión importante. Las experiencias, las buenas experiencias hay que contarlas, hay que verbalizarlas, hay que escribirlas. Yo estoy convencido de que en las montañas tiene que haber innovaciones educativas impresionantes, originales, únicas en el mundo, y el maestro o la maestra cree que no valen, que es igual que el otro. Tenemos que tener el valor de contarlas. Yo creo mucho en la escritura como una estrategia de formación. Creo que la mejor formación es la reflexión, la reflexión que uno hace sobre lo que hace todos los días es la mejor formación que uno puede tener, por lo menos en grado básico.

Hay revistas. Yo soy director de una revista que se llama *Aularia: el País de las Aulas*, una revista española, *online* y gratuita: *Aularia: el País de las Aulas*. Y ahí recogemos experiencias de profesores argentinos, chilenos, venezolanos, dominicanos también. Os invito a que entréis en la revista y a que escribáis en la revista porque esta revista solamente recoge experiencias educativas, buenas prácticas educativas. ¿De acuerdo? Se llama *Aularia: el País de las Aulas*. Si la ponéis en Internet entráis, pero os recuerdo que toda la presentación está hipervinculada. Si yo paso por ahí, paso, pico y se va a Internet. ¿De acuerdo? Todo está hipervinculado para que no tengáis que buscar, nada más que picar y entrar. Ahora, cuando yo os dé la presentación.

Por tanto, también es una invitación a que conozcáis esta revista y otras muchas revistas educativas. Tenemos que leer, porque muchos maestros ¡no leen! ¡Es una contradicción que nos dediquemos a enseñar a nuestros niños a leer y nosotros no leamos! Y cuando digo leer, no me refiero a una novela o poesía, ¡que también! Tenemos que leer literatura profesional, literatura hecha por maestros para maestros. ¡Y hay mucha literatura profesional hecha para maestros! ¡Tenemos que leer! No olvidarnos de esto. Si no leemos, no podemos ser buenos maestros. Es imposible. Los maestros tienen que leer, todos los días tenemos que leer y tenemos que leer lo que hacen otros colegas (españoles, chilenos, argentinos...) porque va a ser la mejor forma de aprender y hacer cosas nuevas en nuestra escuela. ¿De acuerdo?

Bien. Hay otra revista que también tenemos, que se llama *Comunicar*, y está en la arista más de investigación. Pero aun a aquel que le guste la investigación más pura y otras cosas que se hacen en nuestros países. También es una revista que está abierta a que la consultéis. Aquí hay 1,800 artículos. Veinticinco años de publicación. Si alguien me dice que no hay nada, que no le interesa, tendremos que cerrar el negocio; pero hay 1,800 artículos publicados, todos abiertos, que los podéis consultar, bajar, imprimir, lo que queráis.

Bueno, y para terminar, hacemos muchas más cosas. Por ejemplo, tenemos, para enseñar la competencia mediática, la serie de dibujos animados de televisión que se llama "Los Bubuskiski" y que son unos muñecos, unas marionetas, con las que hacemos vídeos y después nos divertimos. Es otra forma de transferir información para que también los alumnos, los chicos aprendan competencia mediática.

Bueno, vamos a terminar ya porque tenemos poco tiempo ya, estamos en la hora.

Bien, nuevos retos para para las maestras y los maestros hoy.

Sintetizando un poco lo que hemos dicho:

Fundamental, fundamental, tenemos una nueva sociedad. Y necesariamente tenemos que hacer una nueva educación, una nueva escuela. Estamos obligados porque en dos decenios, en quince años, nuestro mundo ha cambiado radicalmente, y la forma de acceder a la información, de procesarla, y lo que saben nuestros niños y lo que traen de casa... Hoy se habla ya del *flipped classroom*, es decir, la enseñanza invertida, hacer lo contrario de lo que hacíamos antes. Hoy los niños traen los conocimientos a las clases, lo que tenemos es que reflexionar sobre esos conocimientos. ¿De acuerdo?

Entonces, una nueva escuela porque tenemos una nueva sociedad. Y la única forma de que esta escuela se adapte a los retos de hoy día es transformarla para mejorarla, por supuesto. No se trata de innovar por innovar. No era la *innovative education* que decíamos antes. Se trata de hacer una educación transformada que se adapta a estos nuevos tiempos en el que los niños viven, viven a diario.

Formación. Fundamental. Todos los maestros tienen que formarse. De la manera que puedan: con cursos, con másteres, con reflexión personal, con cooperación con otros colegas, con proyectos de centros, con proyectos de innovación. Hay múltiples estrategias, y todas hay que adaptarlas en función de nuestras posibilidades, de nuestros recursos. Si alguien puede pedir un tiempo e irse a hacer una maestría en España, yo lo recibiré encantado en España en la maestría que nosotros dirigimos, de comunicación y educación audiovisual. Pero si no se puede, pues buscad estrategias de formación cercanas.

Publicar, otra estrategia fundamental. Publicad vuestras experiencias de aula, no tengáis miedo, no consideréis que no valen; al contrario, las experiencias que se hacen en las escuelas a veces son las más valiosas, las más originales. Publicar significa visibilizar, hacer que otros compañeros, que otros colegas puedan imitarnos, y aquí sí se vale la copia, aquí la copia no está prohibida. Si alguien hace una buena experiencia, tiene que transferirla a los demás. ¿De acuerdo?

Publicad, buscad revistas y, por supuesto, para publicar, leer. Porque si no leo, no puedo publicar. Tengo que leer lo que otros han hecho para yo también publicar.

Finalmente, formar maestros para el cambio. Necesitamos maestros que crean en lo que siempre se ha llamado el optimismo pedagógico: que la pedagogía, que la educación y que la escuela pueden transformar la sociedad. Y que lo importante hoy día no es la riqueza que el niño trae de casa, sino la inteligencia que nosotros somos capaces de hacerle crecer. La inteligencia está dentro del niño. Solamente tenemos que descubrirla, tenemos que sacarla a flote. Y, por tanto, un país crece cuando incluso los que vienen de estratos pobres pueden llegar a lo más alto. Ese es el símbolo del crecimiento de un país: que realmente el poder esté en la inteligencia y no en el dinero ni en la riqueza.

Con esto termino diciendo justamente la cooperación, la colaboración, la importancia de esta inteligencia colectiva que tenemos que ir creando entre todos y esta necesidad de este abrazo compartido entre todos.

Bueno, aquí tenéis, ahí está la consigna. Lo prometí y ahí lo tenemos: consigna.uhu.es... No sé si se ve bien, si está puesto un poco más grande para que se pueda ver bien... Pero si alguien no lo consigue, ya después os lo pasáis por el Facebook. Tenemos vías de conexión entre todos, ¿no? Y la clave es «ideice». Con eso os lo podéis bajar, la presentación completa, porque todas las transparencias están hipervinculadas al comercial, vinculadas a la página web, al doctorado, al máster, a los Bubuskiski, ¿de acuerdo?

La presentación completa la podrán utilizar, reutilizar... Al final, la cooperación es la estrategia del éxito. Y me encantará que lo que os he comentado, lo que he compartido con vosotros, pueda servir y que, cuando mañana estéis en vuestra escuelita, podáis, con mucha motivación, con mucho empeño, ser fervorosos defensores de que podemos transformar la sociedad con la escuela.

Muchas gracias a todos.

SECCIÓN VIII
CLAUSURA

Clausura del 9.º Congreso.

Julio Leonardo Valeirón

Director ejecutivo del Ideice

Palabras de clausura del 9.º Congreso

Julio Leonardo Valeirón, director ejecutivo del Ideice

Hoy ponemos fin al 9.º Congreso Internacional Ideice 2018, «Desarrollo curricular y prácticas innovadoras». Les dije al inicio de este evento que el menú que les traíamos era con entradas deliciosas, platos fuertes y unos postres exquisitos.

¿Qué decir de este último plato fuerte y de ese exquisito coro de estudiantes como bocadillo final?

Cada congreso que termina nos abre a un nuevo reto de mayor envergadura. Porque Uds. se lo merecen, se lo merecen las escuelas dominicanas, se lo merecen todos y los y las docentes, que con su esfuerzo hacen posible que sigamos construyendo una mejor educación.

Que es mucho lo que tenemos que aprender y avanzar, eso lo sabíamos.

Que son muchos los obstáculos que tenemos que sortear, ¿eso quién no lo sabe?

Somos un pueblo que ha sabido afrontar grandes dificultades históricas en todos los órdenes.

¿Quién se atreve a decir que no saldremos vencedores de los grandes retos que nos plantea nuestra educación?

Estoy convencido de que saldremos de abajo.

Somos un pueblo que canta, como dice el estribillo, pero también somos un pueblo que lucha.

Cada estudio y evaluación que hacemos de nuestro sistema educativo nos abre nuevos entendimientos y, por tanto, nos abre hacia nuevas oportunidades de mejorar.

La formulación de las políticas educativas cuenta hoy con muchas evidencias que las colocan en mejor camino para ser efectivas.

Se ha puesto de manifiesto que todos los actores del sistema son hacedores de políticas: quienes las diseñan, quienes las ejecutan y, finalmente, quienes las aprenden y las incorporan. Es la tarea de todos que estas distancias se achiquen, se hagan más cortas; que

el currículo prescrito y las demás políticas sean más realistas, pero, al mismo tiempo, que los docentes las estudien, las incorporen y hagan de ellas una rutina cotidiana.

Pero al mismo tiempo, y finalmente, que los y las estudiantes las aprendan, las incorporen a su ser, a sus estructuras mentales y a sus propias actitudes.

Posiblemente deberíamos confiar más en nosotros mismos, romper con nuestras propias ataduras culturales de tender hacia el pesimismo creando una contracultura centrada en el trabajo diario y la rigurosidad, valorando nuestra capacidad creativa, abriéndonos hacia nuevos tiempos, hacia nuevas maneras de pensar, de hacer en educación, haciendo de nuestras escuelas un nuevo escenario que prefigure, asimismo, una nueva escuela: su propia transformación.

Recuperemos de nuestra cultura —una mezcla compleja de diversidad étnica algo difícil de entender— su aprecio por el color, lo diverso y lo rítmico, y hagamos de ello una fuerza arrolladora de cambio desde dentro de nosotros mismos que transforme y nos transforme, que transforme nuestra gestión como garantía para transformar nuestra propia escuela.

El Instituto seguirá apostando por una educación de mayor calidad. Eso supone una escuela que organiza todo el conjunto de sus relaciones para que todos sus actores aprendan, se desarrollen plenamente.

Seamos mejores directores, seamos mejores maestros, seamos mejores estudiantes. Una educación centrada en la persona en todos los ámbitos de la vida. Recordar que el acto educativo, a fin de cuentas, es un alma humana que toca a otra alma humana.

Seguiremos apostando por docentes de calidad que, empoderados de su función educadora y guiados por una fuerte pasión y motivación, enseñen con un alto criterio de equidad y calidad. Es lo que demandan nuestros propios estudiantes.

Sabemos y reconocemos que alcanzar nuestras propias expectativas en materia de educación es un gran reto, que los altos logros se alcanzan paso a paso y que no hay otra manera de hacerlo que seguir persistiendo.

En este proceso, el Instituto seguirá siendo la instancia que nos ponga en estado de alerta si es que los resultados esperados no se aproximan a lo deseado. Pero, de igual manera, celebrando a viva voz cuando estos resultados empiecen a mostrarse según lo esperado. Esa es parte de nuestra función y la seguiremos haciendo con responsabilidad.

Concluir nos abre la posibilidad de empezar de nuevo.

Ya el próximo congreso, el 10.º Congreso Internacional Ideice 2019, empieza a prefigurarse. Y aunque empiezo a visualizar por dónde podríamos encaminarlo, les lanzo a todos Uds. un reto: sea parte Ud., siéntase parte Ud. de este proceso. Háganos saber qué le gustaría encontrar en dicho congreso el próximo año.

Gracias a todas y a todos por su presencia.

Gracias especiales a quienes han venido de tan lejos a traernos buenas nuevas.

Que tengan un feliz regreso.

A Virpi y a Carita, *tavataan pian*.

Hasta pronto.



Instituto Dominicano de Evaluación e
Investigación de la Calidad Educativa

www.ideice.gob.do

