



8^{VO} **CONGRESO**
INTERNACIONAL
IDEICE • 2017



**Desarrollo curricular:
lecciones
aprendidas
y perspectivas**

MEMORIA

MEMORIA

8.º Congreso Internacional IDEICE 2017



Memoria 8.º Congreso Internacional IDEICE 2017

Equipo técnico del IDEICE

Dirección institucional

Julio Leonardo Valeirón

Edición

Luis Camilo Matos de León
Francisco Javier Martínez Cruz

Colaboradores

Vilma González
María Eugenia Amorós
Mabel Rondón
Lidia Moreta

Corrección de estilo

Luis Emilio Segura

Diseño y Diagramación

Yeimy Rosa Olivier Salcedo
Natasha Mercedes Arias

Diseño de Portada

Rachel Puello

Derechos Reservados

Ministerio de Educación de la República Dominicana

Febrero 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 8.º CONGRESO INTERNACIONAL IDEICE 2017

Coordinación General

Julio Leonardo Valeirón
Julián Álvarez Acosta

Comisión Consultiva

Ramón Flores
Marcos Villamán
Luis Ulloa

Relaciones Internacionales MINERD

Ana Rita Guzmán Ceballo
Benita de la Rosa Rosario Muñoz
Ana Yovanka Ortega

Comisión Técnica

Dinorah De Lima
Massiel Cohén Camacho
Rita Licelot Cruz Santelises
Juan Miguel Pérez Vargas
Daniel Morales
Claudia Mirel Curiel Pérez
Dilcia Dolores Armesto Núñez

Coordinación de paneles

Santa Cabrera
Rita Licelot Cruz
Alexandra Elizo
Luis Camilo Matos
Yenny Rosario
Vladimir Figueroa
Juan Miguel Pérez

Relatoría

Yanet Jiminián
Vilma Díaz Cabrera

Rafael Rodríguez
Alejandra Mora
Kenia Arias
Jenny Mago
Juana Morales

Comisión organizativa

Cindy Luciano Mercedes
Francisco Javier Martínez Cruz
Eric Morel
Luis Camilo Matos De León
Mily Grullón
Yennifer Moreno Miranda
Vilma Beatriz González Rojas
Ybernia Altagracia Matos
José Emilio de la Rocha
Francia Báez
Liliana González
María Grullón
María Eugenia Amorós
Natasha Mercedes Arias
Yeimy Olivier Salcedo
Jennifer Vílchez
Rikelvi Fermín
Delfi Soriano
Ruth Pión
Lidia Moreta
Ámbar Karina Tomás Genao
Noel Rolando Rodríguez Reynoso
Manuel Ariel Galvá Fernández
Esperanza Santos
Teresa Valdez
Cinthia Acosta Nina

Comisión financiera

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

Comisión de comunicación

Martha Ortiz
Elaine Marte Simé
Jhanyl Moreta
Víctor Vargas

Comisión de diseño

Yeimy Rosa Olivier Salcedo
Natasha Mercedes Arias

Comisión de informática

Miguel Frías Méndez
Dany Ricardo Capellán Núñez
Gregory Antonio Santos Martínez
Luis Alba

Comisión de soporte general

José Luis Rosario
Martín Alexis Almánzar
Franklin Batista Lugo
Ezequiel de la Rosa del Orbe
Ángel María Gutiérrez Brazobán
Miguelina Terrero Matos

Protocolo

Arlés Mercedes Cruz Aquino

Seguridad

Lisselotte Segura



INDICE

PRESENTACIÓN	1
INTRODUCCIÓN	3
SECCIÓN I: ACTO DE APERTURA	5
Palabras de bienvenida.....	7
Discurso de apertura.....	9
SECCIÓN II: CONFERENCIA INAUGURAL	11
El currículum en el centro del debate educativo: luces y sombras	11
SECCIÓN III: PANELES Y CONVERSATORIO	23
Panel: Currículo y gestión de los aprendizajes	25
Panel: Políticas educativas públicas.....	51
Panel: Inclusión y exclusión educativa y social.....	65
Panel: Familia, escuela y comunidad.....	87
Panel: Desafíos de la formación docente.....	107
Panel: Gestión institucional	129
Conversatorio: Currículo y Sociedad hoy en RD: realidades sociales y perspectivas desde la escuela.....	145
SECCIÓN IV: CONFERENCIA MAGISTRAL	177
SECCIÓN V: CLAUSURA	189
CONFERENCIA DE CLAUSURA: El currículum a prueba: una mirada desde la Agenda E2030.	
Desafíos para la investigación	191
Palabras de clausura.....	199
SECCIÓN VI: ANEXOS	201

PRESENTACIÓN

El Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa, IDEICE, en cumplimiento de su función de rendir informe sobre los avances y desafíos de la educación dominicana, realiza su congreso anual en el que se presentan resultados de los estudios realizados durante el año.

Para cada congreso se escoge un lema que sirve de orientador en cuanto a la descripción de la realidad educativa, y también pone en perspectiva las aspiraciones hacia donde hemos de tender. Para este año, el lema del 8º. Congreso Internacional IDEICE 2017 ha sido: **Desarrollo curricular: lecciones aprendidas y perspectivas**. Es necesario que como país reflexionemos sobre el rumbo que va tomando nuestra escuela, y su misión de formar un ciudadano, consciente de su identidad nacional, y comprometido con la construcción de una sociedad vivible para todos. La misión del IDEICE interpela a reflexionar sobre nuestras acciones como actores responsables de aportar al entendimiento de la mejora del sistema educativo, junto a la familia y a toda la sociedad.

El documento que se pone a disposición, da cuenta de lo acontecido en el congreso, señalando que el currículo ha estado sumergido en un proceso de revisión y actualización, como parte de las políticas que se han ido llevando a cabo según lo estipula el Plan Decenal 2008-2018, el Pacto Educativo por la Educación y el interés de la sociedad en la mejora de la calidad de la educación de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes adultos. Por tanto, es necesario que veamos cómo el país en materia de educación ha ido avanzando, y cómo desde la evaluación y la investigación se puede incidir en la calidad de los aprendizajes, conocer y comparar nuestros resultados con respecto a otras experiencias de otros países.

Así como cambian las estructuras mentales con el uso de las nuevas tecnologías, también los métodos de enseñanza y aprendizaje ameritan embarcarse y ajustarse a las nuevas demandas de aprendizaje y enseñanza.

El IDEICE agradece a todos los investigadores que presentaron sus hallazgos durante estos tres días, a las autoridades del Ministerio de Educación, conferencistas e invitados internacionales y nacionales; docentes, directores de centros, al personal del instituto y a todos los que hicieron posible el desarrollo de este congreso, que cada vez se vuelve más exigente.

¡El Congreso Internacional IDEICE es ya una fiesta de investigación y evaluación educativa!

INTRODUCCIÓN

En el 8vo congreso internacional IDEICE 2017, se recopilaron valiosas experiencias de investigaciones y reflexiones relacionadas con un tema de gran relevancia actual para la República Dominicana: Desarrollo curricular: lecciones aprendidas y perspectivas. Este congreso se enmarcó en la actual coyuntura de cambios en la política curricular del país orientada hacia un enfoque por competencias. Se pretendía lograr reunir en un mismo espacio, estudios sistemáticos y reflexiones pertinentes que permitieran dirigir la mirada hacia nuevas perspectivas de desarrollo curricular. En esta ocasión, el congreso contó con las palabras de bienvenida del doctor Julio Leonardo Valeirón, director ejecutivo del IDEICE y con las palabras centrales del ministro de educación Andrés Navarro.

En el transcurso de los tres días en que se desarrolló el congreso, se impartieron tres conferencias magistrales: 1) El currículum en el centro del debate educativo: luces y sombras, impartida por Mercedes González Sanmamed (España), 2). Hacia una nueva mirada de la evaluación de competencias: la valoración integral por Miguel Ángel Pérez Cabello (España) y 3) El currículo a prueba: una mirada desde la Agenda E2030. Desafíos para la investigación, dictada por Jorge Rivera (Bolivia). Los tres conferenciantes compartieron con los presentes, tendencias actualizadas relacionadas con un enfoque curricular por competencias.

Por otra parte, se presentaron 42 ponencias expuestas por 55 investigadores nacionales e internacionales agrupados en seis paneles. Los paneles fueron los siguientes:

1. Currículo y gestión de los aprendizajes
2. Políticas educativas públicas
3. Inclusión y exclusión educativa y social
4. Familia, escuela y comunidad
5. Desafíos de la formación docente
6. Gestión institucional

Otra actividad de singular importancia para lograr los propósitos de este congreso consistió en la reflexión sobre las perspectivas del currículo dominicano por medio del Conversatorio Currículo y sociedad

hoy en República Dominicana: realidades sociales y perspectivas desde la escuela. En dicha actividad, el ministro de Medio Ambiente de la República Dominicana y destacados funcionarios del MINERD y del IDEICE, compartieron sus opiniones en torno a tres temáticas fundamentales:

Primera ronda: Inequidad, marginalidad y posibilidades de inclusión social desde el nuevo currículo: el caso de la competencia comunicativa y del desarrollo del pensamiento crítico.

Segunda ronda: La violencia y el sujeto social hoy en RD: perspectivas desde la educación Artística, Educación Física, el Deporte y las Humanidades.

Tercera ronda: Medioambiente, ciudadanía y convivencia ecológica: desarrollo integral y sostenible de lo social, desde la escuela dominicana y el nuevo currículo.

Como se suele hacer en los congresos del IDEICE, se desarrolló un coloquio, esta vez con el tema "Competencias para un mundo digital." Fue coordinado por Julio Leonardo Valeirón y participaron Zoraima Cuello, Miguel Ángel Pérez Cabello, Claudia Rita Abreu y Julián Álvarez Acosta. El congreso concluyó con las palabras de clausura de Julio Leonardo Valeirón.

La estructura de esta memoria conserva el orden en que se desarrollaron las actividades, desde su apertura hasta el discurso de clausura. Se incluyen las transcripciones literales de los discursos, conferencias y conversatorio, así como también los resúmenes de las ponencias presentadas en los paneles.

El IDEICE tiene la esperanza de que la memoria de este 8vo congreso, se transforme en un material de consulta para la colectividad. Esto solo es posible si logra ampliar la perspectiva más allá de las opiniones, datos, ideas, críticas y debates para enfocarlos en hacer rectificaciones pertinentes y re-encauzar una responsabilidad social compartida y comprometida con mejorar la calidad de los aprendizajes tanto dentro como fuera de la escuela.

Dinorah de Lima Jiménez

SECCIÓN I

ACTO DE APERTURA

PALABRAS DE BIENVENIDA:

Julio Leonardo Valeirón

Director ejecutivo del IDEICE

PALABRAS CENTRALES:

Andrés Navarro

Ministro de Educación

Palabras de bienvenida: Julio Leonardo Valeirón Director Ejecutivo del IDEICE

Buenas noches a todos y a todas, señor ministro Andrés Navarro, ex ministro de Educación Melanio Paredes, ministras, ministros presentes, viceministros de Educación, directores generales del Ministerio de Educación; distinguidos conferencistas, invitados internacionales, investigadores, directores regionales y distritales, maestras, maestros, miembros de la prensa, invitados especiales, todas y todos.

El Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa, IDEICE, ha definido como tema transversal de este congreso: “Desarrollo curricular: lecciones aprendidas y perspectivas.” No se trata de un simple tema, ni de cualquier tema, se trata de la propuesta que busca construir un nuevo país, forjando seres humanos dotados de las competencias necesarias para afrontar los retos del mundo de hoy, cargados de incertidumbres y no menos complicaciones. Es un mundo complejo y complicado, una época en que la producción de riquezas no tiene punto de referencia en la historia de la humanidad, pero al mismo tiempo una época donde las desigualdades sociales se hacen abismales. Al mismo tiempo, vivimos en una época marcada por la globalización o la mundialización, según el punto de vista. Una época donde el conocimiento y el desarrollo de las tecnologías de la información han transformado la manera en cómo producimos todos nuestros bienes, la vida cotidiana, nuestras relaciones y por supuesto, la educación.

No será posible volver atrás, resulta casi impensable salir de la casa si no disponemos de un móvil o un celular. Ese pequeño aparato que encierra un conjunto de conocimientos y aplicaciones tecnológicas nos ha cambiado la vida. Es una prolongación refractaria de nuestros brazos. Se ha convertido casi en parte de nuestro cuerpo, se ha constituido, no solo en nuestro medio de comunicación, sino también en nuestra memoria, nuestra agenda y notas escritas, depositaria, incluso, de muchas inspiraciones poéticas y hasta pensamientos de los más elevados y variados colores.

A la realidad virtual que hace unos años nos acompañaba, se sobrepone la realidad ampliada, ofreciéndonos posibilidades nunca antes imaginadas, ofreciéndonos su impacto en la investigación como en la educación.

De manera particular, en educación los retos son importantes y en los próximos años su impacto será apreciado, expandiendo así las posibilidades de la enseñanza y el aprendizaje de manera innovadora.

Todos estos procesos de transformación también generan grandes retos para la formación de una ciudadanía responsable, crítica, comprometida con el desarrollo sostenible y una nueva sociedad que harán de la ciencia y la tecnología o deberán hacer de la ciencia y la tecnología una oportunidad para construir un mundo más apegado a los principios y valores universales que han dado sentido a la vida humana por siglos. Esta nueva realidad nos coloca ante la necesidad de construir una nueva escuela, no aquella dedicada a la socialización e incorporación de las nuevas generaciones a la sociedad reinante, no. Una nueva escuela que se organiza de tal manera que propicie nuevas prácticas del proceso de enseñanza y aprendizaje y con ello la construcción de una nueva conciencia ciudadana, es decir, se trata en palabras de Carlos Marx, de generar un nuevo ser social que permita la constitución de una nueva conciencia y agrego: “una nueva sociedad.”

Señor ministro, usted nos ha colocado en una encrucijada compleja como parte del funcionariado del Ministerio de Educación en este momento, pues ha planteado la necesidad de una nueva institucionalidad, es decir, una nueva manera de ofrecer el servicio educativo de cara a la construcción de una nueva educación realmente de calidad y, por tanto, de una nueva sociedad, asumiendo, por supuesto, el carácter activo de la educación como generadora de una práctica social diferente. Reconozco el papel del instituto en ese proyecto tan ambicioso como retador.

En el año 2010, el IDEICE tomó la decisión de organizar cada año un evento como el que hoy iniciamos, con el propósito de ir colocando temas de interés en el debate público y de ir generando nuevas ideas y nuevas preguntas. De esa manera, haciendo un recorrido, en el primer congreso el tema fue: “Mañana puede ser muy tarde”; en el segundo “ Investigación para el cambio”; en el tercero “Conocernos para corregir errores y encontrar soluciones”; en el cuarto “Un nuevo maestro para una nueva escuela”; en el quinto “Profesión docente: una decisión social”; en el

sexto congreso, "Construyendo una escuela para la democracia y la equidad"; en el séptimo congreso, el año pasado 2016, "Currículum y sociedad en la escuela del siglo XXI". No es casualidad, si ven el recorrido que vamos haciendo, que para este octavo congreso justamente el tema central sea "Desarrollo curricular: "lecciones aprendidas y perspectivas".

Estamos comprometidos con ser un ente dinamizador y generador de nuevas maneras de pensar y nuevas maneras de actuar en el Sistema Educativo Dominicano. Desde el primer congreso al 2016, 5863 personas han participado de este evento. Siempre digo y lo reitero: "un compromiso que tiene el instituto es de que aquí vengan maestros de los lugares más lejanos y puedan permanecer aquí escuchando, debatiendo los temas y así mañana vamos a tener técnicos y maestros que van a venir de la frontera, que van a venir de Puerto Plata, que van a venir de Nagua y nosotros, el instituto, les ofrecemos a esos maestros, a esos técnicos y directores, que puedan pernotar en el hotel, de tal manera que ellos puedan disfrutar de todo este proceso que se inicia hoy."

263 trabajos de investigación han sido presentados hasta la fecha, a este número vamos a tener que sumarle los 48 estudios realizados por 63 investigadores que mañana serán presentados en 6 paneles. Todo este esfuerzo, a nuestro modo de ver, ha ido colaborando, no solo en la creación de una cultura de la investigación, nos permita conocernos mejor, sino que también nos ofrezca oportunidades de ser mejores.

En este octavo congreso se presentarán tres importantes conferencias vinculadas al tema central. La primera que vamos a escuchar hoy: "El currículum en el centro del debate educativo, luces y sombras", por la doctora Mercedes González, quien nos acompaña de la universidad de A Coruña España; mañana tendremos la presentación de la conferencia "Hacia una nueva mirada de la evaluación de competencias, la valoración integral", por el doctor Miguel Ángel Pérez Cabello, de la universidad Complutense de Madrid y el jueves para cerrar este evento, tendremos la tercera conferencia: "El currículum a prueba, una mirada desde la agenda de educación 20-30, desafíos para la investigación", por el doctor Pedro Rivera Pizarro, quien es el asesor de la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana en el marco del sistema de integración centroamericano. En el cierre del congreso estaremos realizando nuestro tradicional coloquio, esta vez con el título: "Competencias para un mundo digital".

Es nuestro mayor deseo que este octavo congreso cumpla con su cometido y que nos permita seguir profundizando en el conocimiento de nuestra educación, de nuestras niñas, niños jóvenes, y adolescentes y de todos los actores que hacen posible cumplir con la sagrada misión de enseñar y con ello, pensar, planificar y ejecutar acciones que permitan que lo que estos niños, niñas, jóvenes y personas adultas por derecho nos reclaman, es decir, una educación de calidad, todos nosotros, por ética nos sintamos en la obligación de ofrecer. Muchas gracias.

Discurso de apertura: Andrés Navarro Ministro de Educación

Buenas noches

- Dr. Julio Leonardo Valeirón, director Ejecutivo del IDEICE.
- Dr. Carlos Lépez, secretario general de la Coordinación Educativa y Cultural del Sistema de Integración Centroamericana (CECC/SICA).
- Señora Mercedes González, catedrática de la Facultad de Ciencias de la Universidad A Coruña, España, nuestra conferencista esta noche.
- Al exministro de Educación, Melanio Paredes
- A los viceministros de Educación, rectores de universidades y representantes de organismos internacionales.
- Especialistas, conferencistas y panelistas que nos acompañan.
- A nuestros directores distritales y regionales.
- También a los docentes.
- Amigos, todos.

Una vez más, con mucho entusiasmo, el Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE) nos convoca a este espacio de reflexión sobre la teoría y la práctica de la educación, el Congreso Internacional IDEICE 2017.

Desde el pasado congreso al presente, en solo doce meses de labor institucional, es mucho lo que hemos hecho en el marco de la Revolución Educativa Dominicana, pero estoy claro y consciente de que mucho hacer no necesariamente nos acerca a las metas y a los objetivos establecidos.

Hoy nos encontramos realizando múltiples actividades y trabajos en todo el territorio nacional. Merece ser mencionado el proceso de Evaluación de Desempeño Docente que estamos realizando en el marco de este universo de docentes, aproximadamente 90 mil personas, en diferentes categorías docentes. Un proceso que está rigurosamente coordinado por el IDEICE.

Esta mañana tuve el placer de inaugurar los 8vos. Juegos Deportivos Escolares, en una alianza estratégica que hemos establecido con el Ministerio de Deportes

y el Comité Olímpico Dominicano, en procura de que, en el contexto del nuevo currículo basado en competencias, el deporte adquiera ya un escenario y rol estelar.

El día de mañana, junto a nuestro Presidente, estaremos poniendo en ejecución, uno de los programas más ambiciosos del gobierno dominicano en la escuela, se trata de República Digital, con el cual pretendemos lograr múltiples metas; entre ellas, colocar la Tecnología de la Información y la Comunicación como un recurso educativo orgánico, no como algo académico, en la cotidianidad de la labor de enseñanza-aprendizaje.

Igualmente, junto con el Ministerio de Educación Superior, estamos ya poniendo en escena, con la participación de múltiples universidades, los programas de excelencia en formación de los docentes. Ésta es una gran aventura que estamos emprendiendo, con unos retos extraordinarios, pero que van a ser exitosos por esa alianza solidaria entre ambos ministerios.

Igualmente, hace aproximadamente un mes, pusimos también en ejecución el plan piloto de fortalecimiento y ampliación de la Modalidad Técnico Profesional, convirtiendo liceos en politécnicos, en una jornada que nos va a llevar por todo el territorio nacional, involucrando al sector privado. Por eso, estas líneas de trabajo han implicado un establecimiento de relaciones y coordinaciones con todo el sector privado de la República Dominicana.

El próximo mes, estaremos entregando a la nación dominicana y al sistema educativo en particular la Televisión Educativa. Hoy en día nos encontramos en los trabajos acelerados para que la planta televisora de nuestro ministerio tenga la tecnología de punta, y también estamos formando en España, Cuba, Costa Rica y México, a nuestro personal técnico para la programación, luz, contenido y la estrategia de comunicación.

El próximo mes, igualmente, estaremos iniciando el proceso de ejecución del primer Censo Nacional Escolar. Es una acción también de investigación amplia, pero igualmente rigurosa para conocer en su

verdadera escala, con todos los detalles, las condiciones de nuestros estudiantes y también las condiciones de los centros públicos.

Podría señalar múltiples tareas. En otras palabras, es mucho lo que se está haciendo en este enorme equipo de Educación y sus institutos. Ahora bien, para reducir el margen de error en la práctica, es indispensable asumir la labor de investigación, de análisis y de reflexión, con el debido rigor científico y el necesario respeto. Por esa razón, enhorabuena, este congreso de la evaluación dominicana que nos ha organizado el IDEICE.

Si es cierto que vamos en un proceso acelerado de actuación, no es menos cierto que la velocidad y el volumen no pueden ser excusa para evadir espacios de esta naturaleza, indispensables para la reflexión y la retroalimentación.

En estos dos días, son muchos y variados los temas que serán evaluados en diferentes conferencias y conversatorios: los procesos de aprendizaje, la formación docente, el currículo por competencia, la tecnología en educación, el clima escolar, la relación escuela-familia-comunidad, la gestión escolar, entre otros. Esto nos muestra la multidimensionalidad de la escuela y el gran volumen de retos a enfrentar para elevar la calidad educativa.

Así es que los resultados, es mi expectativa del congreso que presenta una extraordinaria cartera de la cual podemos y debemos retroalimentar nuestra práctica institucional, para ratificar, por un lado, y rectificar por otro lado, aspectos de la misma.

Deseo pues, felicitar al IDEICE, a todo el equipo directivo y al equipo técnico y de apoyo de esa institución, por esta jornada de reflexión y por todo el aporte que realiza para el fortalecimiento educativo dominicano.

Agradecer a los conferencistas y panelistas, tanto locales como de otras naciones amigas y reconocerles a todos ustedes por su participación militante en todo aquello que es vinculado con la educación.

Que tengamos éxito en esta jornada de reflexión.

¡Muchísimas gracias!

SECCIÓN II

CONFERENCIA INAUGURAL:

EL CURRÍCULUM EN EL CENTRO DEL DEBATE EDUCATIVO: LUCES Y SOMBRAS



Me van a permitir que mis primeras palabras sean de agradecimiento y felicitación; de agradecimiento al IDEICE, en concreto a su director doctor don Julio Leonardo Valeirón y también de agradecimiento a doña Dinorah de Lima con quien me he contactado y con quien he trabajado y me ha ayudado a superar esos obstáculos que ella citaba. Pero también a todo el equipo del IDEICE, en particular a Rita, a Vilma y a otras personas que hoy me han ayudado cuando la computadora falló, cuando, bueno, todas las vicisitudes que a veces suceden, estaban ahí y estuvieron para resolver en todo momento. Quiero felicitarles por la iniciativa de este congreso, ya el octavo congreso, pero sobre todo por esta temática, por la temática del currículum, del desarrollo curricular, sus lecciones aprendidas y sus perspectivas de futuro. Es un tema relevante, es un tema pertinente y, sobre todo, es un tema de actualidad. Lo es ahora y lo seguirá siendo y espero que con las palabras que hoy voy a compartir con ustedes compartan también conmigo esta idea del tema relevante, pertinente y de actualidad.

Lo que quisiera hacer hoy en este ratito que vamos a compartir, no sé si son buenas tardes aquí, en España ya es casi hora de irse a la cama, pero vamos a intentarlo aburrirnos y todos disfrutar de esta hora que vamos a compartir.

Quisiera hacerles llegar una serie de reflexiones fruto de la experiencia que, tanto a nivel personal como profesional, sobre todo institucional en la escuela, porque antes de ser profesora en la universidad fui maestra y también en la universidad formando parte de los equipos que organizaron el currículum; tanto a nivel del ministerio, como también el currículum de formación docente, y también, como no, resultados de investigaciones que he desarrollado en el grupo que dirijo en el grupo EIRA; pero también con otros colegas de otras universidades, de otros centros de investigación, tanto de España como del extranjero. Así pues, con su permiso, vamos a dar comienzo.

¿Qué se espera de un profesor? Que enseñe ¿Y qué se espera de un alumno? Que aprenda. Esta sería la respuesta común, respuesta que daría cualquier persona, no un especialista en educación. Si preguntáramos, ¿qué tiene que hacer un profesor?, ¿qué tiene que hacer un alumno? Posiblemente la

respuesta sería, pues uno enseñar y el otro aprender. Pero los que somos especialistas en educación sabemos que esto no es ni tan simple ni tan sencillo, sino más bien todo lo contrario. Sobre todo, esto sería uno de los que fueron los procesos de enseñanza y aprendizaje quizás en la Edad Media cuando teníamos al maestro que enseñaba y al alumno que aplicaba los aprendizajes en los talleres artesanales o en cualquier otro contexto. Pero sabemos que desde finales del XVIII y del XIX con la Revolución Industrial, los procesos de escolarización se han vuelto cada vez más complejos y el enseñar y el aprender se desarrolla ya bajo otros parámetros y un contexto de lo que hemos llamado la escolarización. Y es a partir de la Revolución Industrial cuando cambia el sistema productivo y cuando las sociedades necesitan que la población esté cada vez más formada, porque cada vez tiene que hacer frente a tareas más sofisticadas en las fábricas y es entonces cuando se institucionalizan los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Cuando ahora hablamos de enseñar y de aprender, seguro que algunos de ustedes han escuchado hablar del triángulo didáctico y Shuaun nos decía que el proceso de enseñanza-aprendizaje consiste nada más y nada menos en que alguien, un docente enseña algo, un contenido a alguien que es un estudiante. Enseñar y aprender un contenido, no se desarrolla de cualquier manera, bajo cualquier formato ni cualquier lugar, sino que se desarrolla en un espacio que tiene un orden, que hay que gestionar una determinada manera, que funciona bajo unas reglas porque si no, no funciona, que es el aula. Por lo tanto, los procesos de enseñanza-aprendizaje en las sociedades desarrolladas, cuando estamos hablando de un proceso de escolarización institucionalizado, se desarrolla en el contexto del aula, pero ustedes saben que las aulas, a su vez, forman parte de un sistema mucho más complejo, de un sistema mucho más sofisticado que son las escuelas. Las escuelas como instituciones, también bajo unas normas, bajo unas reglas, con una organización, con un reparto de funciones, pero, además, el funcionamiento del aula y de la escuela, no es ajeno a las características del entorno, del entorno social, cultural, económico, político más cercano como puede ser el barrio, como puede ser la región, como puede ser el distrito, y más amplio como puede ser el propio país o como puede ser el mundo.

Cuando hablamos de la escuela, cuando hablamos del aula, cuando hablamos del triángulo didáctico y cuando situamos todo esto en un entorno mediato o más lejano, de lo que estamos hablando es del currículum. Ni más ni menos y ya está, ya se acabó. Todos los que estamos aquí conocemos todo esto. Por lo tanto, qué es el currículum, esa sería la pregunta.

Cuando estaba preparando esta conferencia, pensaba sobre qué les voy a explicar a especialistas en educación, a un exministro, que yo tuve que trabajar en algún momento asesorando algunos de los proyectos que desarrolló; qué le voy a enseñar a mi amigo el rector del ISFODOSU, con quien he trabajado ya tantas veces en estas cuestiones. ¿Qué es el currículum?

Si ahora estuviéramos en un taller y no en una conferencia, yo les pediría que cada uno de ustedes en un folio, en una hoja, escribieran su definición de currículum, y me van a creer porque esto ya lo he hecho, que no va a haber coincidencia. Si bien coincidimos en que de todo esto se ocupa el currículum, a la hora de definir qué entendemos cada uno de nosotros por currículum, las diferencias son sustanciales, son notables y probablemente todos estamos hablando de lo mismo y no solamente una cuestión de lenguaje como nos decía el presentador y el conductor de esta sesión, sino que es una cuestión que va más allá, que tiene que ver con posiciones ideológicas, con posiciones sociológicas, antropológicas y sobre todo, de qué es para nosotros la buena enseñanza. Porque hablar de currículum es hablar de buena enseñanza y cuando hablamos de buena enseñanza, estamos hablando de buenos profesores y para tener buena enseñanza y tener buenos profesores ahí ya tenemos un problema, porque ahí ya nos encontramos con multiplicidad de perspectivas y de enfoques para definir algo tan simple, algo que parece que es fácil ponerse de acuerdo como es el definir qué es una buena enseñanza y qué es un buen profesor.

Pues esas dudas o esas diferencias en definición de lo que es el currículum que tendríamos nosotros o cualquier otro colectivo de especialistas en educación como somos nosotros, también lo tienen los expertos, también lo tienen los autores. Algunos de ellos los voy a comentar a continuación cuando hablan de currículum. Aquí yo les diría una frase que les va a sorprender: cuando hay una inundación, lo primero que se agota es el agua potable. Qué paradoja, no. Bueno pues aquí parece también una paradoja, cuanto más se habla de currículum, cuanto más se escribe de

currículum, menos coincidencia, menos consenso hay sobre el currículum y por eso tenemos este congreso. Por eso es pertinente que hablemos de currículum, que entendamos y que lleguemos a una manera de cuando menos, de enfocar el problema, el tema. Voy a quitar problema, de currículum.

El currículum es un concepto polisémico. Por eso, si ustedes, ahora que tienen su celular inteligente y buscan la palabra currículum en Mister Google, van a encontrar múltiples definiciones de currículum. Es un concepto controvertido, porque hay autores que defienden justo lo contrario, que atacan a sus colegas y la literatura está llena de controversia en torno a qué entendemos por currículum. No digamos ya cómo planificamos, cómo desarrollamos y cómo evaluamos el currículum; estamos solamente en la parte conceptual. Es un concepto complejo y es un concepto polémico. Es un concepto susceptible de múltiples análisis. De hecho, voy a intentar hacer un breve recorrido histórico de cómo se ha definido el currículum en distintos momentos, pero también de análisis ideológicos muy diferentes. Emerge, por tanto, de posiciones filosóficas, de posiciones epistemológicas, de posiciones pedagógicas y también diversas. Por lo tanto, hay algo que ya también podemos ir clarificando, y es si nos referimos al currículum de manera abstracta, como una idea, o si nos referimos al currículum como algo real, es decir, como aquello que sucede en las escuelas y que sucede en las aulas cada día. Lo voy dejando ahí, después retomaremos esta cuestión.

Me van a permitir una breve nota histórica. Hablar de currículum, aunque es algo que ahora es cotidiano y seguramente que, si en la sala hay maestras ya jubiladas, si ustedes tienen amigos o familiares ya jubilados y ven ahora ese protagonismo de la palabra currículum, seguro que no le sonará a nada. Sin embargo, podemos decir que el primer documento donde aparece la palabra currículum, data del año 1582, usado en la universidad de Leiden en los Países Bajos donde en unos documentos aparece la cita: "Habiendo completado el currículum de sus estudios se le otorga el título" tal, tal y tal. ¿Por qué situamos a finales del siglo XVI esta cita? Porque corresponde con un momento donde hay un movimiento en Europa para intentar regular lo que se enseñaba en las universidades, donde se intenta establecer una sistematicidad de las carreras que se están impartiendo en las universidades. Por lo tanto, quiero compartir con ustedes la idea que va a ser un hilo conductor en toda la exposición de lo que tiene el currículum, de sistematización, de lo que tiene el

currículum de regulación, de lo que tiene el currículum de establecimiento y unos formatos de trabajo en las escuelas. Pero más allá de esta anécdota del siglo XVI y en Europa, evidentemente viniendo yo de Europa, si a nosotros los europeos nos preocupa que el inicio de las cosas sea en Europa, tenemos que reconocer que el concepto currículum, donde realmente surge y la tradición de la que todos debemos es en América. Y se habla de Franklin Bobbitt como el autor que primero estructuró y que primero escribió sobre currículum. De hecho, se habla de que en el año 1912 Bobbitt dictó la primera cátedra en la Universidad de Chicago sobre currículum, pero, sobre todo, se reconoce que el primer libro sobre currículum, lo escribió este mismo autor Franklin Bobbitt en 1918 titulado "El Currículum" y, en el año 1928 publicó otro libro "Cómo redactar un currículum". Todos los especialistas sitúan esta obra y este autor como el referente de lo que hoy entendemos por currículum y de lo que significa el currículum a la hora de diseñar y a la hora de analizar los procesos de enseñanza aprendizaje.

El otro hito fundamental es un poco más tarde y corresponde a Tyler, que formaba parte de la comisión de relación de la escuela y la universidad, que a su vez era una comisión derivada de la asociación para la educación progresista que desarrolló una investigación muy importante en los Estados Unidos donde después de constatados varios resultados de las escuelas secundarias, pusieron en marcha una macro investigación en 30 escuelas, donde en esas 30 escuelas y participando 2500 estudiantes permitieron que esas escuelas diseñaran la enseñanza como ellos quisieran. Tuvieron toda la autonomía y toda la libertad para establecer qué enseñar, cómo enseñar, con qué recursos y después de la experiencia de esos 8 años, constataron que esas escuelas generales obtenían mejores resultados, no en todas las materias, pero en general los estudiantes estaban mejor preparados que las escuelas que seguían el currículum prescrito, que seguían las exigencias establecidas. A partir de esa experiencia Tyler formuló esas cuatro preguntas que, seguro que les van a recordar, seguro que les van a ser muy conocidas o que las van a trasladar porque son preguntas de las que hoy, todavía hoy seguimos bebiendo, de las que todavía hoy seguimos tomando como referencia en los diseños curriculares.

Tyler decía que un buen programa, un buen currículum, para elaborarlo había que plantearse esas cuatro preguntas: ¿Qué fines desea alcanzar la escuela? ¿Qué experiencias educativas ofrecen mayores

posibilidades de alcanzar esos fines? ¿Cómo pueden seleccionarse actividades de aprendizaje con mayores posibilidades para lograr esos fines que se quieren alcanzar? ¿Y cómo pueden organizarse de manera eficaces esas experiencias? Y, por último, ¿Cómo podemos comprobar si se han alcanzado los objetivos propuestos? Esto lo planteaba Tyler en el año 1949 y tanto en ese año como en el 1973 publicaba también otra de las obras de referencia, otra de las obras clásicas, titulada: "Principios básicos del currículum".

A partir de estos inicios, se produce todo un movimiento de respuestas. Todo un movimiento de reflexión, de controversia en torno a esos presupuestos de Tyler y los presupuestos de Bobbitt.

Otro de los autores de referencia, Pinar, sitúa este movimiento bajo el nombre de la recontextualización. Y para entender lo que significó el cuestionamiento a los principios de Tyler o los principios de Bobbitt hay que tomar en cuenta, hay que valorar la influencia de la escuela de Frankfurt, de las escuelas fascistas, de la propia pedagogía de Freire y también de la nueva sociología de la educación. ¿Qué quiere decir reconceptualizar el currículum? Pues ni más ni menos que cuestionar esas preguntas y ese diseño tan estructurado, tan técnico que planteaba Tyler, ¿por qué? Porque los autores que se sitúan en esta corriente de conceptualistas, hablan del currículum como una experiencia subjetiva. Más allá de lo que planifican los expertos, más allá de lo que diseñan los técnicos, el currículum tiene que ver con cómo cada uno aprende, con cómo cada uno traduce esas directrices externas a lo que pueda hacer en su clase, lo que verdaderamente hace en su clase. Es decir, esa experiencia subjetiva que tienen los maestros y los estudiantes cuando están en una clase, en ese contexto particular de la clase y, evidentemente, en ese cuestionamiento de ese currículum técnico que planteaba Tyler o Bobbitt, lo que también entra en juego son las cuestiones de la hegemonía, las cuestiones del poder, en la medida en que decidir sobre un currículum, que es decidir qué se hace en las escuelas y qué tienen que hacer los profesores.

¿Cómo es en el presente?, ¿cómo es en la actualidad el tema del currículum? Estamos ante ustedes en el post, en el postmodernismo, en el postestructuralismo, y por lo tanto en la postrecontextualización.

En los manuales que se han publicado sobre el currículum, se habla de movimiento de internacionalización del currículum. Es decir, todos los debates, todos los análisis del currículum ya se salen de las fronteras de Estados Unidos y, por ejemplo, Pilar hace un estudio en 28 países; De hecho, tres de ellos son de Latinoamérica, y en una posterior edición en el año 2014 ya incluye 34 países, entre ellos, por ejemplo, España. Es decir, los estudios del currículum ya no se circunscriben al contexto americano, sino que se analiza cómo se está desarrollando el currículum, cómo se está debatiendo, cómo se está abordando en otros países, en otros contextos.

Pero, sobre todo, de lo que se habla también es de los distintos discursos curriculares y entran en juego cuestiones de política educativa, cuestiones de género, cuestiones fenomenológicas. Es decir, el currículum abandona esa visión tecnicista y pasa a ser algo más, algo que tiene que ver con los otros asuntos de la vida pública, de la sociedad y de la política.

Por cierto, ¿y el presente y el futuro? ¿Cómo va a ser el futuro del currículum? Parece que el futuro será incierto. Para eso estamos en este congreso, para terminar de concretar cómo puede ser el futuro. Yo todavía no me atrevo a hablarles de futuro. Si me siguen, llegaremos a esta idea clave (...). Teniendo en cuenta esa visión polémica, esa visión controvertida del currículum, lo que sí podemos afirmar, pero que estoy en condición de asegurarles, es esa triple visión, ese triple análisis, esa triple perspectiva cuando hablamos de currículum.

El currículum es un campo de teorización y por ello quiero compartir muy brevemente lo que se ha denominado las teorías curriculares. El currículum es un campo de investigación, y sobre currículum hay investigaciones en todo el mundo. También les voy a compartir algunas de esas posiciones en el estudio del currículum, de las investigaciones sobre currículum, pero fundamentalmente creo que aquí es donde tenemos que llegar y es donde quiero llegar. El currículum es un campo de intervención. Sobre el currículum se toman decisiones. ¿Quién toma esas decisiones? ¿Dónde se toman esas decisiones? Ahí es donde tenemos que llegar, pero para llegar ahí no podemos olvidarnos el currículum como concepto y las distintas posiciones que puede tomar y de lo que la investigación nos ofrece de cara a generar argumentos más potentes, más sólidos para las decisiones sobre

qué, cómo, cuándo enseñar en las escuelas y qué, cómo, cuándo a quienes hemos enseñado para verificar los resultados que hemos obtenido.

Con respecto a las teorías curriculares, las podemos resumir en cinco teorías curriculares. La teoría curricular donde se posiciona el currículum como la relación de contenidos a enseñar. El currículum es igual a contenidos; la idea del currículum como el sistema tecnológico de producción, es decir, el currículum es el plan que nos asegura unos resultados; el currículum como plan de instrucción, donde se detallan los distintos pasos a través de los cuales se experimenta esa enseñanza, el proceso de enseñanza-aprendizaje; la idea del currículum como conjunto de experiencias que suceden en un determinado contexto y, por último, la idea de currículum como una reconstrucción del conocimiento y una reconfiguración de la práctica en las aulas de las escuelas.

Inicialmente el currículum, en los tiempos previos, incluso a Bobbitt, el currículum se asimilaba a los contenidos que había que enseñar. Por lo tanto, el gran debate estaba en cuál es el conocimiento que se aprende, qué es lo que se tiene que enseñar en las escuelas, cuáles son los conocimientos que todo estudiante tiene que aprender y en función de su edad y en función de su futuro profesional qué es lo que tiene que aprender, cuáles son los contenidos.

Esta idea, que fue la idea primigenia se fue abandonando y lo que pasa es que a finales del siglo XX hay un movimiento de recuperación. Seguro que alguno de ustedes lo han estudiado o al menos han escuchado hablar, y es la reforma de vuelta a lo básico, donde se ha recabado la necesidad de recuperar el estudio de los contenidos básicos de la escolarización, del cálculo, la escritura y la lectura. Pero más allá de esta cuestión tan puntual y de esta reforma que tuvo su movimiento y que tuvo su apoyo en Estados Unidos, lo que sí parece claro es la idea de recuperar las disciplinas como eje del currículum. Seguro que en la sala hay personas que son físicos, que son matemáticos, que son de inglés y seguro que ellos, sobre todo si son de secundaria estarían de acuerdo conmigo diciendo: lo importante son los contenidos de matemática, lo importante son los contenidos de física, es que si no se estudia las matemáticas me da igual todo lo demás, todo lo demás es artificio, que si como competen, que si con metodología activa, que si pongo flores, los contenidos. Por lo tanto, aunque es una visión que tiene sobre todo su momento, ya a principios del

XIX y a mediados del XX, sí que es verdad que hoy en día permanece y sobre todo según los niveles de la enseñanza, la idea del currículum vinculada a los contenidos sigue siendo una idea potente y una idea interesante.

Bobbitt y Tyler como decíamos antes, intentan asimilar los procesos de enseñanza a las situaciones de producción de una fábrica; la escuela es como una fábrica y al igual que la fábrica, tiene que garantizar unos resultados y la escuela también. Por lo tanto, ellos lo que intentan es que, en los diseños, el trabajo que se desarrolla en las escuelas sea lo más estandarizado, responda a unos propósitos, se establezcan unos métodos, se obtengan buenos resultados que se tienen que medir para saber si aquello ha funcionado o no. Esa era la preocupación de Tyler, esa era la preocupación de Bobbitt y para eso se siguen los modelos Tyleristas del funcionamiento de las fábricas, pero sobre todo lo que ha supuesto en el currículum es una visión muy burocratizada, una visión de estándares que no siempre funcionan, porque todos sabemos que en las escuelas no siempre todo lo que se planifica se puede llevar adelante por más que sea una planificación realista.

Jimeno, un autor español muy reconocido, habla de este movimiento como *la pedagogía de los objetivos*. Ustedes recordarán todas aquellas programaciones que tuvimos que aprender a hacer con objetivos generales, objetivos operativos; todo aquello no se agotaba simplemente definiendo los objetivos y cuando uno llegaba al aula a veces funcionaba, a veces no funcionaba y realmente se quedaba insatisfecho de lo que esto podía decir. En todo caso, esto es una visión de separación entre los que diseñan el currículum y los que lo ejecutan. Los profesores recibían un currículum ya diseñado y simplemente tenían que ejecutarlo.

La siguiente teoría curricular donde MacDonald habla de currículum como una actividad planificada, donde se tiene que escribir todo aquello que se va a hacer en el aula. No sería un diseño abstracto como el que planteaba Bobbitt o Tyler, sino un diseño de la realidad de lo que se esperaba que sucediera en las escuelas, de manera que se superaran los problemas de la exposición anterior.

Frente a estas tres posiciones Kilpatrick, Dewey, Neils, Rogers, tienen una visión humanista de la enseñanza. Ellos entienden el currículum como las experiencias de aprendizaje. Por lo tanto, entienden que la labor

de enseñar será aquella donde los alumnos tengan oportunidad de aprender. El profesor lo que tiene es que generar situaciones donde los alumnos aprendan. No es tanto diseñar objetivos, no es tanto el planificar recursos, sino generar situaciones. Tiene más que ver con cuestiones de intuición, de desarrollo personal, de que en la clase las cosas funcionen y la gente se sienta a gusto. Tiene que ver con la escuela nueva y lo que busca es un desarrollo integral más allá de unos resultados estandarizados.

Y, por último, la teoría curricular de la reconstrucción, donde situamos a (...), a Stenhouse. Este autor nos llama la atención sobre un aspecto muy importante, y es que el currículum va a estar históricamente situado y, sobre todo, culturalmente determinado. Por lo tanto, olvídense de trasladar el currículum que funciona en Georgia a República Dominicana, el modelo curricular de la Reforma Española a Chile, el modelo curricular de Alemania a Venezuela. El currículum es algo que depende de la situación histórica en el contexto, en un determinado momento, también hay que asumir que se evoluciona, por lo tanto, si nos funcionó hace veinte años seguramente hoy no nos funcione. En las intervenciones previas, tanto de Leo como de Dinorah, han hablado de la necesidad de actualizar, de la necesidad de revisar, del referente, por ejemplo, de la tecnología; por lo tanto, la idea del currículum, además hay una serie de cuestiones de tipo estructural, de tipo político, de tipo cultural que se tiene que tener en cuenta en las decisiones que se tomen sobre el currículum que necesitan las escuelas, por ejemplo, la República Dominicana.

Desde esta visión de la reconstrucción se intenta combinar lo que es el diseño y el desarrollo. No está por un lado el diseño y por otro lado la implementación. Se relacionan por lo tanto la teoría y la práctica, lo abstracto y lo real, las intenciones y la realidad. Esta es la posición actual.

Como cierre, ¿qué es lo que quiero como resumen de las distintas teorías curriculares? Es decir, como cierre de la visión conceptual del currículum y, para ello me voy a aprovechar de dos citas. Grundy habla de que el currículum no es un concepto, por lo tanto, no tiene mucho sentido que ni usted ni yo nos pasemos el tiempo buscando definiciones, buscando conceptos. Es una construcción cultural. Por lo tanto, de lo que se trata es de que aquí, ni ahora ni en sus escuelas,

en sus centros ni sus departamentos manejen cuál es el concepto y sobre ello las decisiones pertinentes a tomar.

El currículum nunca va a ser neutro, no es aséptico. Cuando nosotros decidimos qué saberes son los imprescindibles para el futuro ciudadano de este país, sabemos, partiendo de unos presupuestos ideológicos; lo hacemos partiendo de una visión de ciudadano y eso lo tenemos que tener claro y desde ahí legitimamos unos conocimientos y olvidamos otros. Por eso también ustedes han oído hablar del currículum nulo, del currículum oculto.

Decíamos que además del currículum como teorización, hablamos del currículum como investigación. Efectivamente el cambio del currículum ha sido muy fructífero en investigaciones. Básicamente voy a hablar de dos: desde la condición científica, se habla del currículum dentro de ese planteamiento técnico, de lo que se trata es de analizar cómo se aprende y aquí se incluyen los estudios de las teorías del aprendizaje que darían base a las teorías de la enseñanza. Se analizan, por ejemplo, estudios como el cómo planifican los profesores, en qué medida esa planificación responde parámetros técnicos, qué relación hay entre lo que se planifica y lo que realmente sucede en las escuelas. Pero frente a esa línea de condición científica, en la actualidad, la condición humanista nos está llevando a investigar otros asuntos, nos está llevando a trabajar sobre esa visión histórica del currículum, cómo ha ido cambiando el currículum; cómo en este país, qué es lo que se estudiaba en los años cincuenta, en los años ochenta, qué se estudia hoy, qué ha motivado esos cambios, en base a qué se han dado esos cambios. También cómo las cuestiones políticas inciden en un determinado currículum. Me van a permitir decir de España, pero España es muy claro que cada vez que cambia el gobierno cambia la ley de educación y ya, para qué más.

Vamos a llegar a la idea del currículum como intervención. Vamos a hablar de las políticas y las prácticas curriculares. Ahí sí que tenemos que estar bien atentos y tenemos que ver qué podemos aprender de todo lo que la investigación y la conceptualización nos ayuda a tomar decisiones.

Hay dos ideas claras y lo admito, porque ustedes han querido titular “desarrollo curricular”. En la literatura se diferencia (algunos autores para ser más exactos) entre el diseño y el desarrollo curricular. Los autores

que hacen diferencia entre esos dos conceptos hablan de diseño cuando se refieren a la planificación, al currículum como intensión, a lo que yo quiero, y eso se define en una estructura formal en una planificación. Y hablan de desarrollo cuando se refieren al currículum como realidad, con lo que sucede realmente en las escuelas, como esas oportunidades de aprendizaje que en determinadas condiciones permiten que los estudiantes desarrollen sus capacidades, adquieran sus competencias, etcétera.

Como les decía, hay autores que diferencian diseño y desarrollo, pero mayoritariamente en estos últimos tiempos, la mayoría de los autores, por lo menos los más destacados, hablan de desarrollo curricular uniendo diseño y desarrollo, porque ambas cosas son inseparables. Por lo tanto, mis felicitaciones por el título del congreso, porque desarrollo curricular incluye pensar y hacer, porque ninguna persona separa pensar y hacer, cuando yo hablo estoy pensando. Es verdad que lo puedo hacer consciente o inconsciente, pero si soy un docente, desde luego el desarrollo curricular lo voy a hacer a partir del diseño curricular.

Estamos, por lo tanto, ya en el terreno de la acción, estamos en el terreno de la práctica. La pregunta es, lo que nos importa, lo que le importa al responsable máximo del ministerio de educación y lo que les importa a los directores de los institutos, directores distritales y todas las personas que están aquí. Es nada más y nada menos qué, cómo y cuándo, por qué, para qué enseñar en las aulas de las escuelas y también verificar si aquello se ha aprendido. Estas son las preguntas claves. De hecho, si yo estuviera delante de mis estudiantes ya hace un rato que me hubieran dicho “mira Mercedes, no te enrolles, dime de verdad qué voy a hacer yo mañana cuando vaya a mi clase, cómo yo decido mañana qué enseñar en mi clase, cómo yo sé que aquello que voy a enseñar es lo valioso y lo verdaderamente importante”. Esa es la pregunta clave. Digan ustedes, ¿quién toma las decisiones? ¿el señor ministro? ¿Quién toma las decisiones sobre esas preguntas tan importantes?

Hay un proverbio africano que dice: “para educar hace falta toda la tribu”, para educar a un nuevo miembro hace falta toda la tribu. Si están de acuerdo conmigo en que para tomar esas decisiones tan importantes no va a ser únicamente responsabilidad del exministro o del ministro, o de los directores o de los rectores, sino que va a ser una decisión bastante compartida.

Bueno sí que yo creo que esas decisiones, no sé si estarán de acuerdo, pero he puesto ahí una serie de instituciones, de organismos, de agentes. Organismos supranacionales: la UNESCO, la OCDE, el Banco Mundial, la Unión Europea, ¿tienen algo que ver esas instituciones en la toma de decisiones sobre currículo? Quizás el gobierno de la nación, quizás no solo el ministro, sino todo el gobierno, quizás el parlamento, quizás el ministerio, quizás los sindicatos que tienen bastante fuerza y bastante protagonismo, quizás el maestro, quizás el equipo docente. Vamos a ver cada una de las responsabilidades que tienen esas instituciones de esos agentes.

Efectivamente, los organismos supranacionales sí tienen mucho que decir y dicen con respecto a esas decisiones de qué, cómo, cuándo, por qué, para qué aprender y enseñar en las escuelas y evaluar y ¿Cómo lo hacen? Lo hacen a través de discursos, a través orientaciones, a través de documentos, apoyando eventos, generando convocatorias de proyectos y ahí explicitan toda una serie de ideas, todas con una manera de entender la enseñanza, de entender la educación de los distintos países, su influencia es notoria. Por ejemplo, la idea de la calidad es una idea que surge de estos organismos, la calidad como bandera. Otra cosa es definir qué entendemos por calidad, cómo se mide y qué significa, pero no hay gobierno que se aprecie que no cite la calidad como referente principal de cualquier actuación y de cualquier decisión.

Por supuesto la equidad. La equidad es también como un concepto clave, es otro referente indiscutible. Otra cosa es que la equidad sea más fácil de nombrar que de lograr, pero ahí está presente. Una cosa es que las medidas no siempre acompañan para el logro de la equidad.

La eficacia y el rendimiento de cuentas es otra idea fundamental no en vano. Las pruebas PISA lo que hacen no es más que establecer mediciones externas para marcar pautas y quien se sale de la foto. Todo el mundo está ahí intentando cumplir, aunque todos somos conscientes de lo perversas que son esas pruebas, de los problemas que pueden acarrear, etcétera.

La descentralización es otra idea clave. Desde la OCDE los informes hablan de que los sistemas descentralizados son más eficaces, por lo tanto, todos los países de distinta manera y en distinta medida están promoviendo sistemas más descentralizados y ello

puede tener consecuencias negativas si en el contexto no se dan las condiciones previas para realizar esa descentralización de los buenos frutos que se esperan.

La idea de trabajar lo global y lo local, la idea de la ciudadanía. Se habla de formar ciudadanos libres en un contexto democrático; otra cosa es lo que eso significa, pero esas son las ideas claves, y por supuesto la formación en valores. Y frente a estas ideas que emergen, que llegan desde esos organismos supranacionales, hay otras cuestiones más concretas, como, por ejemplo, la formación por competencia. La idea de la formación por competencia es una idea que surge desde una posición de relación con las empresas, desde un reclamo de que la escuela tiene que preparar para el desarrollo de una profesión y a veces nos está costando eso como una camisa de fuerzas, intentar aunar lo que es la formación por contenidos, con lo que son las competencias, con lo que son el desarrollo integral de las personas. Estamos ahí conjugando y estamos ahí intentando cumplir esa formación por competencia con todas las críticas que desde los distintos sectores se están haciendo.

La idea de la formación del autoaprendizaje, para hacernos ver que la escuela por sí sola no puede formar, la escuela por sí sola no puede cumplir las expectativas que sobre ella se depositaron, que la idea de formarse y aprender es una idea individual del sujeto que tiene que buscar y tiene que dar cuenta de la formación necesaria para afrontar las vicisitudes y los cambios de su vida personal, social, familiar, etcétera.

La idea de la interdisciplinariedad es otra idea que surge desde estos discursos, desde estos documentos; la idea de las metodologías activas, la de la medición, la de los estándares, los resultados. Todos estos son términos, son conceptos, son ideas que vienen desde estos organismos a través de sus mediciones, a través de sus investigaciones a gran escala y que poco a poco van calando y que de alguna manera los distintos gobiernos, los distintos estados van asumiendo qué es lo que toca, porque parece que está refrendado en investigaciones y parecen incuestionables, y se van aplicando en distintos niveles y bajo distintas presiones en los distintos países.

Bien, vamos a descender un poco más, vamos a los organismos estatales, ¿cuál es el grado de decisiones que toma el gobierno, el parlamento, el ministerio? Bien, a través de regulaciones, a través de documentos, a través de normativas, los gobiernos, los ministerios,

en algunos casos a través del parlamento y en otros directamente tienen competencias en asuntos que definitivamente influyen en las decisiones que se toman en el aula, por ejemplo, en la definición del sistema educativo, cómo se organiza el sistema educativo, de qué etapa a qué etapa corresponde la enseñanza obligatoria, dónde se va a impartir esa enseñanza obligatoria, bajo qué características.

Por supuesto que dentro de lo que es el sistema educativo, propiamente el sistema escolar, cómo se organiza, qué asignaturas, qué horario tiene cada asignatura, qué características tienen que tener los docentes que imparten cada asignatura, todas esas son decisiones que tienen que ver con el currículum. Cuando hablamos de todo eso, estamos hablando de currículum, porque son todas variables, son todos elementos que de alguna manera en que aquel maestro que está impartiendo aquella asignatura tiene una capacitación, tiene un título, ha tenido alguna formación, aquella asignatura se apoya en unos textos, esos textos han sido aprobados, esos contenidos están en un documento oficial. Es decir, estamos en una organización en cascada donde cuando lleguemos al aula, antes del aula, ha pasado todo lo anterior que ahora quisiera repasar con ustedes.

Los organismos estatales definen el currículum oficial. Al menos en España hay un currículum oficial que lo decide en un 60 o 65% el ministerio y el restante corresponde a las comunidades autónomas y se plasma en los documentos oficiales que para nosotros se llama el diario oficial o Boletín Oficial del Estado (BOE) o el diario oficial de Galicia en el caso de Galicia. Pero también define los perfiles docentes, qué materiales curriculares se van a utilizar, bien sean libros de textos u otros materiales digitales, cuáles van a ser los sistemas de evaluación y de acreditación, cómo se van a acreditar las escuelas, qué tipo de características se van a exigir y también todo lo que es la ordenación de las escuelas; qué características tienen que tener los directores, qué recursos tienen que tener las escuelas, cómo se van a organizar, todo ello, como les decía, son elementos que tienen que ver con la implementación del currículum.

Descendamos un nivel más y vamos a los equipos escolares. ¿Qué le queda entonces por decidir a la escuela? Si tuviéramos aquí al director o directora y a los maestros y maestras de una determinada escuela, ¿tienen algo que decidir sobre el currículum? En el caso de un sistema descentralizado como España, los

equipos escolares elaboran solo proyectos educativos de centros. Los proyectos educativos de centro definen cuáles son los rasgos y diversidad de ese centro, cuáles son sus características, quiénes somos en este centro, cómo nos vamos a organizar, cuáles son las finalidades que como escuela queremos conseguir. Por eso hay una estructura organizativa que tenemos en la escuela, cómo va a ser la gestión de esa escuela y cuál va a ser la propuesta curricular y los planes de innovación que vamos a desarrollar. En este proyecto curricular y en estos planes de innovación se concreta la respuesta a las preguntas de las que partíamos: qué, cómo, cuándo, por qué, para qué enseñar en esta escuela para dar respuesta a las características del contexto en el que se sitúa la escuela.

Y llegamos al aula, ¿qué le queda al maestro que está en el aula? ¿Qué le queda a ese docente que mañana a las nueve tiene clases de matemática en el colegio X? El maestro lo que hace son las programaciones que en algunos casos son programación anual, programación semanal, unidades didácticas; dependerá de la nomenclatura que se utilice en cada contexto; dónde se determinan los objetivos, las competencias, los resultados de aprendizaje, los contenidos, metodología, recursos y evaluación. Esos son los componentes básicos de un currículum.

Tenemos que los gobiernos lo que deciden es el sistema educativo y dentro del sistema educativo se incluía el sistema escolar con una determinada estructura, que responde a unas finalidades para el logro de unos aprendizajes esperados en función de ese ciudadano que se quiere lograr en la escuela. Para ello se establece el currículum, normalmente se habla de un currículum oficial que es con que se da cumplimiento en todas las escuelas donde, a partir de ese currículum oficial, los maestros, los docentes elaboran el diseño y actúan. Para ello, se tienen en cuenta los conocimientos enseñados, los aprendizajes que se quieren lograr, etcétera.

El profesor Fuentes Abeledo diseñó los niveles de concreción del currículum, que es un poco lo que hemos estado comentando: el currículum oficial, el currículum editado que sería el currículum de los manuales escolares, de los libros de textos donde también se plasma una respuesta a ese qué, cómo, cuándo, por qué, para qué enseñar. A partir del currículum oficial y del currículum editado en los libros de textos, el maestro decide planificar el currículum de su aula y finalmente lo que sucede en el aula, que sería

esa secuencia de actividades, qué hacen los alumnos para aprender, qué tipo de actividades van haciendo, van a leer, van a hacer ejercicio, van a analizar redacciones, van a realizar operaciones matemáticas, esas secuencias de actividades es lo que también se denomina el currículum en acción.

Cuando hablamos del currículum prescrito que es el currículum oficial, a partir de donde los gobiernos deciden el currículum oficial, partiendo de la realidad sociocultural del país, de las fuentes del currículum, es decir, de dónde tomamos, cuáles referencias tomamos para tomar las decisiones del currículum. Por una parte, está la fuente sociocultural, qué país tenemos, cuáles son las características de nuestro contexto y según eso, qué concepciones tenemos de nuestros ciudadanos, qué concepciones tenemos de una buena escuela y qué sociedad queremos para este país; cuáles son las finalidades y cuáles son las expectativas. A partir de ahí se define lo que son las metas educativas. Esa sería la principal preocupación de un ministerio de educación, determinar las metas educativas y para determinar las metas educativas, lo tiene que hacer a partir de unas decisiones, a partir de un consenso social en torno a la sociedad que queremos, del ciudadano que queremos y la escuela que necesitamos para conseguir todo ello.

En el segundo nivel y a nivel de centro, serían las decisiones del centro. Esa idea del centro como lugar de desarrollo curricular, nace de las investigaciones donde se habla del centro como unidad de cambio. Este dice que más allá del cambio del desarrollo individual, los cambios que realmente van a permanecer, los cambios sostenibles, son aquellos que se desarrollan en los centros. Junto con la idea del centro como unidad de cambio, se habla del centro como el centro del diseño curricular. Por lo tanto, ¿qué tienen que hacer los centros educativos?

Pues a partir de las características del entorno sociocultural, político y administrativo, es decir, de las metas que el gobierno ha establecido y del contexto cultural dónde está ese centro, ese contexto urbano, ese contexto cultural, ese contexto deprimido, ese contexto de clase alta, donde se redefine el currículum oficial, se adapta el currículum oficial.

A partir de las metas educativas, desde el punto de vista político y administrativo se tiene que tomar decisiones sobre qué sistemas, cómo va a ser el sistema escolar, qué tipo de regulaciones y qué normas vamos a poner en marcha para la escolarización de toda la

población, para que la enseñanza se desarrolle bajo unos parámetros de calidad y cuáles van a ser los roles de los agentes implicados. A nivel del currículum prescrito esa sería la competencia propia del gobierno, del estado y del ministerio.

Muchas gracias

SECCIÓN III

PANELES Y CONVERSATORIO

Panel: *Currículo y gestión de los aprendizajes*

Panel: *Políticas educativas públicas*

Panel: *Inclusión y exclusión educativa y social*

Panel: *Familia, escuela y comunidad*

Panel: *Desafíos de la formación docente*

Panel: *Gestión institucional*

Conversatorio: *Currículo y Sociedad hoy en República Dominicana. Realidades sociales y perspectivas desde la escuela*

PANEL: CURRÍCULO Y GESTIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Coordinación del panel: Santa Cabrera

Relatoría: Yanet Jiminián

Las conferencias que fueron presentadas en este panel fueron las siguientes:

LABORATORIO NO TRADICIONAL COMO APOYO AL CURRÍCULO DE CIENCIAS

Eladio Jiménez Madé

DISEÑOS CURRICULARES EN BRASIL: LECCIONES PARA AMÉRICA LATINA

Maximiliano Moder

CONTRASTE CURRICULAR DE LOS NIVELES DE DOMINIO DE LA PRUEBA PISA/ OCDE Y EL CURRÍCULO DOMINICANO: NIVEL SECUNDARIO, PRIMER CICLO

Santa Cabrera, Domingo Vladimir Pérez y Martín García

ACTITUD PROAMBIENTAL E INTERACCIÓN CON EL MEDIO AMBIENTE EN ESTUDIANTES DEL NIVEL PRIMARIO

Eddy Frank Vásquez Sánchez

LA LECTOFOBIA Y HÁBITO DE LECTURA: MITOS Y REALIDADES DE LOS ESTUDIANTES DEL SEGUNDO CICLO DEL NIVEL PRIMARIO

Delfi Andrelina Soriano

EXPERIENCIA ARTÍSTICA Y EMOCIONES EN LA PRIMERA INFANCIA

Islén Elba Rodríguez Rosario

PERCEPCIÓN Y CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LOS MAESTROS Y ESTUDIANTES DE CENTROS, MODALIDAD GENERAL Y EN ARTES

María Alejandra Abreu Paulino

IMPACTO DE LA GLOBALIZACIÓN FRENTE AL NUEVO CURRÍCULO EDUCATIVO DEL NIVEL SECUNDARIO DOMINICANO

José Montes de Oca

TIPO DE INVESTIGACIÓN

Cuasi-experimental

cualquier otro, y muchos son los trabajos que se han realizado sobre el uso de la tecnología en el salón de ciencias.

OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Establecer el impacto de la utilización de laboratorios no tradicionales en el desempeño de los estudiantes.

Comparar el desempeño de los estudiantes que no utilizaron el LNT con aquellos que si lo utilizaron.

¿Ofrecen los laboratorios no tradicionales alguna ventaja en la enseñanza de las ciencias?

Ver (Chiu, DeJaegher, & Chao, 2015; Dede, Clarke, Ketelhut, Nelson, & Bowman, 2005; Lim, Nonis, & Hedberg, 2006). El trabajo de James R. Brinson, (Brinson, 2015), resulta de mucha importancia para nuestro trabajo. Al hacer una revisión de la literatura generada por las investigaciones empíricas, encontré algunos datos interesantes sobre la cuestión de los Laboratorios No Tradicionales (LNT) versus los Laboratorios Tradicionales y el desempeño de los estudiantes; la mayoría sugiere mejor desempeño en los LNT.

SINOPSIS DEL MARCO TEÓRICO

Los trabajos de los doctores Avi Hofstein y Vincent Lunetta sobre la investigación en el uso del laboratorio en la educación en ciencias, nos dan un panorama interesante. En su Laboratorio en la Educación en Ciencias del 2003, hacen una revisión de la investigación sobre el tema a 20 años de su primer trabajo, y nos dejan con los siguientes hallazgos:

1. Experiencias en el laboratorio pueden ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades acerca de la naturaleza de la comunidad científica y de la naturaleza de las ciencias.
2. Cambios sustanciales en las tecnologías de computación ofrecen nuevas herramientas y recursos para empoderar el aprendizaje y la enseñanza de las ciencias que pueden complementar las experiencias en el laboratorio.
3. Actividades de laboratorio bien diseñadas, basadas en la investigación, proveen oportunidades de aprendizaje que ayudan a los estudiantes a elaborar conceptos y marcos conceptuales.
4. Claramente existen discrepancias entre lo que se recomienda para la enseñanza de las ciencias y lo que ocurre en el aula de ciencias. La virtualidad contra la presencialidad es una discusión que se tiene en muchos espacios en ciencias, posiblemente con más implicaciones que

MÉTODO

Para este trabajo se tomaron estudiantes de 9no a 11vo años, dos grupos de cada grado. Un grupo sirvió de grupo control, es decir que utilizó LT, el otro utilizó un LNT. Ambos grupos de cada grado tuvieron al mismo docente para garantizar homogeneidad en el estilo de enseñanza para cada grado. Los grupos trabajaron unidades temáticas del grado sobre las cuales se midió, tanto el nivel de alcance del objetivo de aprendizaje, como el desempeño en pruebas sumativas al final de la intervención. Luego se compararon los resultados de las pruebas con aquellos establecidos sobre el alcance de los objetivos de aprendizaje por parte de los estudiantes.

RESULTADOS

El cuadro a continuación presenta los resultados promedio de cada grupo en relación a la evaluación y al alcance del objetivo de aprendizaje. Promedio evaluación Alcance obj. Aprendiz. 9a LNT 90 100 9b LT 85 88 10a LNT 82 90 10b LT 84 60 11a LT 70 35 11b LNT 88 81. En el caso de 3ro de bachillerato, se hace evidente que no hay correlación entre la calificación en la evaluación y el alcance del objetivo de aprendizaje. La curva de aprendizaje del programa Tracker fue algo lenta. Los estudiantes necesitaron una clase completa para familiarizarse con la aplicación. Para el segundo día los estudiantes empezaron a hacer

conexiones más profundas, por ejemplo, identificar la función a la que se parecía el gráfico y observar los datos con más precisión. El laboratorio tradicional fue más sencillo de seguir y completar, sin embargo, la precisión del experimento fue significativamente inferior. La precisión y la posibilidad de ver los resultados en tiempo real provee al estudiante de una ventaja en lo que a análisis se refiere. Los estudiantes que lograron familiarizarse con la aplicación fueron capaces de desarrollar un modelo más refinado. En este caso lograron ver las alteraciones que ocurrían en el patrón, lo que no fue claro ni sencillo de producir en el caso del laboratorio tradicional. Por otro lado, en 1ro de bachillerato, ambas secciones recibieron una introducción a los conceptos de osmosis, difusión, hipertónico, hipotónico e isotónico, a través de centros en formato de laboratorio tradicional. Los estudiantes recibieron la guía de la profesora. La mayor dificultad encontrada por la profesora, fue en lo referente al tiempo utilizado para escribir en pizarra, dibujo de diagramas, explicaciones y demás. El uso de proyector y acceso a internet podría haber mejorado el tiempo de transmisión y recepción del proceso de enseñanza aprendizaje. En el laboratorio tradicional, las instrucciones deben ser claras y evidentes. ¿Se hace necesario en ocasiones darlas por escrito, aunque esto podría considerarse darles la comida en la boca?

Aunque conviene mencionar que, con el trabajo de guía de la profesora, los estudiantes llegaron a conceptualizar al nivel que ella deseaba. Por el contrario, en el caso del LNT los materiales audiovisuales están disponibles con mayor facilidad, para su análisis y publicación. El trabajo colaborativo y el desarrollo de una verdadera cultura científica, a la vez que se ahorra tiempo, son posibles gracias al uso de tecnología.

En el 2do Bachillerato, ambas secciones recibieron una introducción al tema de gases ideales, al mismo tiempo. Luego, el grupo intervenido con tecnología, utilizó un simulador de Phet, de la Universidad de Colorado, el cual les permite visualizar lo que ocurre cuando se modifica cualquiera de las variables de la Ley de Gas Ideal ($PV=nRT$). Se logró una comprensión más profunda e intuitiva con el uso de la herramienta tecnológica como instrumento complementario. Las respuestas a preguntas cualitativas, que buscaban que los estudiantes hicieran predicciones de los cambios resultantes a alguna variable, fueron más rápidas y atinadas. De todas las intervenciones, es esta, en la que se evidenció un entendimiento marcado del material trabajado. Habría sido casi imposible mostrar

el comportamiento de las moléculas al insertarlas en el sistema. La tecnología, sin embargo, nos da esa posibilidad. Piense en la cantidad de tecnología de punta y experiencia necesaria para manejar una autoclave con los medidores adecuados, sensores y demás equipos periféricos.

CONCLUSIONES

Algunas de las conclusiones resultantes del proyecto son las siguientes:

1. El laboratorio de ciencias no tradicional permite enfocar el trabajo en el análisis de la data en lugar del proceso de recolección de la misma, con lo cual se logra un aprendizaje más profundo de los conceptos relacionados con los contenidos del grado.
2. Algunas disciplinas se benefician más del laboratorio tradicional que del no tradicional. Esto es más evidente en aquellos contenidos que requieren de aprendizaje de habilidades de manipulación de instrumental.
3. El estilo de docencia del profesor tiene un impacto en los resultados obtenidos. Esto parece estar relacionado con la habilidad de integración de tecnología que posea el o la docente.
4. La edad de los estudiantes no parece ser un elemento que afecte los resultados.
5. No parece haber una diferencia significativa entre niños y niñas, en cuanto a los beneficios del uso de los LNT.
6. Dada la necesidad de laboratorios tradicionales, los laboratorios virtuales pueden ser una herramienta importante para el desarrollo de las competencias necesarias para el aprendizaje apropiado de la ciencia y por consecuencia de la consecución de los objetivos del currículo de ciencias.

BIBLIOGRAFÍA

Brinson, J. R. (2015). Learning outcome achievement in non-traditional (virtual and remote) versus traditional (hands-on) laboratories: A review of the empirical research. *Computers & Education*, 87, 218-237. <http://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.07.003>

- Chiu, J. L., DeJaegher, C. J., & Chao, J. (2015). The Effects of Augmented Virtual Science Laboratories on Middle School Students? Understanding of Gas Properties. *Computers & Education*, 85, 59-73. <http://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.02.007>
- Dede, C., Clarke, J., Ketelhut, D. J., Nelson, B., & Bowman, C. (2005). Students' motivation and learning of science in a multi-user virtual environment. In American Educational Research Association Conference, Montreal, Canada. Retrieved from http://rivercity5.activeworlds.com/rivercityproject/documents/motivation_muves_aera_2005.pdf
- Fensham, P. J. (2008). Science Education Policy-making. Hofstein, A., & Lunetta, V. N. (2004). The laboratory in science education: Foundations for the twenty-first century. *Science Education*, 88(1), 28-54. <http://doi.org/10.1002/sce.10106>
- Lim, C. P., Nonis, D., & Hedberg, J. (2006). Gaming in a 3D multiuser virtual environment: engaging students in Science lessons. *British Journal of Educational Technology*, 37(2), 211-231. <http://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2006.00531.x>

TIPO DE INVESTIGACIÓN

Análisis Comparativo

OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

La presentación se propone desarrollar una descripción de las diferencias de diseños y concepciones curriculares existentes en Brasil y las complejidades que esto presenta para la política pública educativa. A partir de aquí, contrastar con la realidad de otros países latinoamericanos a fin de analizar las lecciones para el desarrollo curricular que se desprenden de este caso. El estudio da una mirada general sobre como los decisores de políticas educativas, a nivel estatal y municipal están pensando y desarrollando el currículum en Brasil, y las fortalezas, debilidades y desafíos que presenta la situación actual a las puertas del establecimiento de una Base Curricular Nacional Común para todo el país. Finalmente, esto se contrasta con la realidad curricular de otros países latinoamericanos (Chile, Colombia, Ecuador y Uruguay), estableciendo posibilidades y desafíos para la política curricular en la región latinoamericana.

SINOPSIS DEL MARCO TEÓRICO

Un punto que está fuera de toda discusión es que, en el ámbito educativo, Currículo es un concepto polisémico y cambiante (Goodson, 1995. Schiro, 2013. Gimeno Sacristán, 2010. Moreira, 1997, 2001, 2007), sobre el cual no existe consenso alguno y sobre el que es muy difícil avanzar sin encontrar una fuerte resistencia por parte de los defensores de alguno de los enfoques vinculados. El campo de estudios del currículo incluye aquellos aspectos del quehacer cotidiano de la escuela que de una u otra forma influyen en estos procesos (Male, 2012). Lo anterior no puede implicar que todos esos aspectos deban ser reglamentados, o pre-configurados por algún tipo de prescripción, pero si presupone la articulación de una gama amplia de aspectos en torno a los objetivos de aprendizaje trazados para los estudiantes del sistema.

De esta forma, una política curricular exitosa demanda la articulación de una serie de políticas que deben ser coherentes y tensionar el esfuerzo de toda la institución escolar, y del sistema, en la búsqueda de una mejora de la calidad de la educación (Delors, 1996). Es en ese sentido que se vuelve especialmente relevante el ámbito de la Política Curricular, como elemento articulador de la política educativa a nivel de Estado. Brasil, por sus características continentales, es un excelente espacio para el abordaje de estas temáticas en el concierto latinoamericano.

MÉTODO

La unidad básica de análisis fueron los documentos oficiales de la política curricular de cada uno de los 26 estados brasileros y del Distrito Federal, complementado con el análisis de 4 municipios. A esto se agrega el análisis de los documentos oficiales de política curricular de Chile, Colombia, Uruguay y Ecuador. En el caso de las políticas curriculares brasileras, fue complementado con entrevistas semi-estructuradas desarrolladas en 12 de los 26 estados y en 3 municipios.

El propósito de las entrevistas fue recoger información de tres grupos de actores claves en el desarrollo e implementación curricular: Autoridades políticas, expertos curriculares de las secretarías de educación, y profesores de escuela.

RESULTADOS

El estudio permite observar que el régimen de colaboración entre los diferentes entes estatales existentes en Brasil, en la práctica no funciona. Los estudiantes enfrentan diferentes currículos y enfoques pedagógicos dependiendo del estado en el que estudien, o incluso del municipio en el que estudien. Esto es especialmente complejo cuando se consideran las diferencias en enfoques y expectativas de aprendizaje, que deberá enfrentar un mismo estudiante, desde la educación primaria a la secundaria en aquellos municipios que no comparten un enfoque educativo con el estado en el cual se encuentran (el caso del municipio de Vitoria, y el Estado de Espírito Santo).

La diversidad de definiciones curriculares complejiza el movimiento de estudiantes y profesores de un estado a otro, al tiempo que dificulta el diálogo educativo al no contar con un vocabulario común, el que queda determinado por los diferentes enfoques teóricos, vigentes en las unidades federadas. Por otra parte, los estados y municipios han contado con libertad para desarrollar y definir expectativas de aprendizaje acordes a sus realidades. Las características de Brasil, su tamaño, diversidad y complejidad, así como las características de su sistema político, le otorgan características que le permiten implementar su propio Currículum.

CONCLUSIONES

La eficacia y calidad del sistema educativo brasilero descansa en un principio de colaboración entre los diferentes entes federados que, en la práctica, no se realiza. Esto dificulta y pone trabas a la consolidación de aprendizajes de los estudiantes y a los procesos de movilidad, tanto de estudiantes como de profesores, entre estados y municipios, al responder estos, en muchas ocasiones a diferentes visiones sobre el proceso educativo que en ocasiones son hasta contrapuestas (caso del sistema de educación primaria de la ciudad de Vitoria, y el de enseñanza media del estado de Espírito Santo).

Lo anterior se explica en la existencia de una gran variedad de focos teóricos y visiones sobre los procesos educativos, que van desde diseños centrados en los contenidos, a diseños de competencias, y en el ámbito de la prescripción, varían desde diseños altamente prescriptivos a modelos que proponen orientaciones generales sin ninguna prescripción. El tema de la diversidad, tema de alto impacto en Brasil, es una realidad discursiva en el currículo oficial de los estados y municipios, que no se plasma en orientaciones concretas o expectativas de aprendizaje claras al respecto, con lo que se convierte en un elemento que queda en el documento oficial sin puentes que lo trasladen a la sala de clases. El hecho de no existir un referente curricular común, redundando en que los textos de estudio y las pruebas estandarizadas a nivel nacional terminan asumiendo ese rol. Todo lo anterior dificulta la existencia de un lenguaje común entre los entes federados que permita abordar en forma clara la discusión sobre el mejoramiento educativo en Brasil.

BIBLIOGRAFÍA

- Abrucio, F. 2013. A dinâmica federativa da educação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento.
- Em, De Oliveira e Wagner (orgs.). 2013. Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade. UNESCO.
- Brasilia. Bucci, María Paula, Vilarino Marisa, (2013). A ordenação federativa da Educação brasileira e seu impacto sobre a formação e o controle das políticas públicas educacionais, em Justiça pela Qualidade na Educação. Ed.
- Saraiva, São Paulo, 2013. Delors, J. 1997. La educación encierra un Tesoro. UNESCO. México DF.
- Goodson, I. V. 2012. Currículo: teoria e história. Editora Vozes. São Paulo.
- Jonnaert, Ph., Ettrayebi, M., Defise, R. 2010. Currículo e competências. Artmed.
- Porto Alegre. Male, B. 2012. The Primary Currículum Design Handbook. Continuum ed. London.
- Moreira. A. F., Candau, V. M. 2007. Indagações sobre currículo: Currículo, conhecimento e cultura. MEC.
- Brasilia Moreira. A. F. 2001. O campo do currículo no Brasil: os anos noventa. Currículo sem Fronteiras , v.1, n.1, pp.35-49, Jan/Jun 2001 <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss1articles/moreira.pdf>
- Moreira, A. F. (org.) 1997. Currículo: Questões Atuais. Papirus.
- Campinas, SP Sacristán, J. G. (org.) 2013. Saberes e incertezas sobre o currículo. Penso. Porto Alegre.
- Schiro, M. S. 2013. Currículum Theory. SAGE ed. London.
- Torres Santomé, J. 2009. The trojan horse of curricular contents. In Apple, Au and Gandin eds. The Routledge International Handbook of Critical Education. Taylos & Francis Ed. London.
- * La bibliografía incluye además todos los documentos de política curricular a nivel federal y de los 26 estados que componen la federación, así como de cuatro municipios.

Santa Cabrera, Domingo Vladimir Pérez y Martín García

TIPO DE INVESTIGACIÓN

Estudio de carácter exploratorio. Este tipo de estudio ofrece un primer acercamiento a la problemática que se plantea dando posibles soluciones, características específicas y sugerencias para las mejoras.

OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Validación mediante el método Delphi a un instrumento diseñado para evaluar la comprensión lectora de los alumnos del nivel secundario primer ciclo durante su escolaridad. Focalizando la finalidad del estudio en: Como contribuir al desarrollo de la comprensión lectora en las escuelas dominicanas mediante el uso de una escala estandarizada de niveles de dominio que permita situar a los estudiantes en contextos reales de la vida real para orientarlos a la calidad educativa que se persigue.

MÉTODO

Para la validación de los instrumentos utilizados para contrastar los niveles de dominio de la competencia comprensión lectora, del nivel secundario, con los niveles de dominio de Pisa/OCED se utilizó el **Método Delphi**. Se diseñó un panel de profesionales especialistas en el área de comprensión lectora para lograr el consenso de los valores posibles que determine el nivel de dominio de los alumnos. Para este estudio se seleccionaron 3 grupos. El primer grupo, especialistas de técnicos docentes nacionales-MINERD. El segundo grupo, especialistas docentes universitarios y el tercer grupo estudiantes de Licenciatura. Es un "programa cuidadosamente elaborado, que sigue una secuencia de interrogaciones individuales a través de cuestionarios, de los cuales se obtiene la información que constituirá la retroalimentación para los cuestionarios siguientes" (Martínez, 2005: sep.)

Este método se organiza por medio de la interrogación a expertos, con la ayuda de cuestionarios sucesivos (circulaciones) con la finalidad de dar a conocer las opiniones en torno a un tema en particular. A través del debate en grupo, de forma anónima, se intenta obtener un consenso lo más objetivo posible dentro

del conjunto de expertos. Para el análisis de los resultados se utilizan técnicas cuantitativas en cada una de las circulaciones.

RESULTADOS

La investigación realizada permite llegar a los siguientes resultados:

1. Con los elementos teóricos y prácticos más actuales de las ciencias de la educación, las tecnologías informáticas y la gestión del conocimiento, se desarrolló e implementó un modelo para la introducción de escala estandarizada para la enseñanza de comprensión lectora, validado con métodos científicos, que ofrece respuesta a las demandas de eficiencia en este nivel de enseñanza.
2. El modelo propuesto está en condiciones de desarrollar una escala estandarizada en consonancia con los niveles de dominio de la evaluación PISA/OCDE. El mismo cuenta con las experiencias positivas de su empleo en la práctica, comprobándose que brinda un aporte importante al proceso de aprendizaje del nivel secundario.
3. El conjunto de métodos científicos utilizados para la validación de la propuesta (Grupo Focal, Técnica de ladov, cuasi-experimento, triangulación metodológica y entrevista a profundidad, entre otros) permitió comprobar que:
 - Fueron utilizados los constructos que responden a la teoría más actual sobre comprensión lectora, examinados según el contexto dominicano y en correspondencia con el estado de desarrollo de la enseñanza del nivel secundario.
 - Las características, la estructura, principios y los componentes del modelo propuesto fueron aceptados y aprobados por varios especialistas vinculados a la enseñanza preuniversitaria

MARCO TEÓRICO

Evaluaciones internacionales como el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) muestran cada vez más que algunos países lo hacen

mejor que otros, y ofrecen evidencias convincentes de que es posible mejorar los resultados educativos. **“Conocernos para mejorar”** es el lema adoptado por el IDEICE, que, desde su génesis invita a reconocer nuestras debilidades y debilidades educativas en las tres competencias fundamentales como son: **Compresión Lectora, Competencia Científica y Competencia Matemáticas** y crear estrategias didácticas efectivas para mejorar.

En ese sentido, se propone la **Investigación, Contraste curricular entre los niveles de dominios de la Evaluación PISA/OCDE y los niveles de dominio del Currículo Dominicano**. Esta investigación atiende a un carácter exploratorio, pretende darnos una visión general, de tipo aproximativo, respecto a la distribución curricular de los niveles de dominio en el área de comprensión lectora, en el currículo preuniversitario contrastándolo con los niveles de dominio de la Evaluación/PISA/OCDE. Las comparaciones internacionales son cruciales para el avance en evaluación educativa, ya que ser mejores no es suficiente cuando el ritmo del cambio es más rápido. Haberlo hecho bien el año anterior no es suficiente. Todo sistema educativo necesita mirar hacia fuera si quiere continuar siendo competitivo.

Este tipo de prueba estandarizada brinda la oportunidad de identificar fortalezas y debilidades que permiten optimizar la calidad. Además, revela las diferencias en calidad, equidad y eficiencia en los sistemas educativos. Por consiguiente, desde una perspectiva internacional ofrecen referencias para interpretar los resultados nacionales. Asimismo, pone en perspectiva a los estudiantes en situaciones reales de la vida y no se reduce al test típico de selección múltiple. En términos evaluativos no es tan solo mirar qué tanto aprendieron los estudiantes y qué pensaron o como se sintieron durante la prueba, sino cómo pueden utilizar lo que aprendieron, en situaciones nuevas.

CONCLUSIONES

Luego de la investigación realizada se evidencian las siguientes conclusiones:

1. Extender la aplicación del modelo con su procedimiento a un porcentaje mayor de escuelas públicas para comprobar que su efectividad contribuye a un mejor proceso efectivo del desarrollo de la comprensión lectora.

2. Continuar investigando sobre este tipo de problemática en nuestro país incorporando especialistas en pedagogía y psicología sobre comprensión lectora en un escenario común.
3. Elaborar un programa de capacitación docente que permita la participación de los docentes de todas las instituciones escolares que decidan incorporarse al proyecto.
4. Editar un libro de texto para la superación de los docentes en el uso de una escala estandarizada para equiparar los niveles de dominios en comprensión lectora.

BIBLIOGRAFÍA

<http://www.educando.edu.do/portal/wp-content/uploads/2016/07/NIVEL-SECUNDARIO-PC.Currículo Dominicano/MINERD-2016>.

http://www.ibe.unesco.org/curricula/dominicanrepublic/dr_lpr_2014_spa.pdf Aguilar, M. C. y Leiva, J. J., (2012). La participación de las familias en las escuelas TIC. Análisis y Reflexiones educativas. Revista Pixel Bit de medios de educación. ISSN 1133- 8482. No. 40.

Marco de Referencia para competencia lectora pisa 2018/ <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>.

<http://www.educando.edu.do/portal/wp-content/uploads/2016/07/BASES.pdf> Bases de la revisión y Actualización Curricular. MINERD/2014

Albornoz, M. (2009). Política Científica y Tecnológica. Recuperado el 2013, de <http://www.oei.es/revistactsi/numero1/albornoz.htm>

<http://blog.educalab.es/inee/2017/04/28/pisa-lectura-acciones-educativas-para-mejorar-la-competencia-lectora-en-el-aula/Madrid-España/2016>

Aparicio, J. (1992). del aprendizaje y los modelos de diseño de enseñanza: la teoría de la elaboración. Tarbiya No. 1-2.

Área, Comprensión Lectora., (2010). Tomado de RUSC vol. 7 n. o 2. Universitat Oberta de Catalunya. Barcelona, julio de 2010. ISSN 1698-580X. consultado en <http://rusc.uoc.edu>, octubre 2010, p.2:20.

Baquero, R. (2015). Vigotsky y el aprendizaje escolar. Buenos Aires: Aique/ Baranov, D. (2005). Didáctica de la escuela primaria. Volgograd: Neptuno.

Barbero Jesús Martín. (2002) Jóvenes: comunicación e identidad <http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric00a03.htm#autor>

TIPO DE INVESTIGACIÓN

Diseño metodológico no experimental de enfoque cuantitativo y transeccional, con un alcance descriptivo y correlacional.

OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Objetivo general. -Determinar la relación entre las interacciones con la naturaleza y las actitudes proambientales en estudiantes de diversos grados de educación primaria de un Centro Educativo de Santo Domingo.

Objetivos específicos. -Determinar el grado de interacción con la naturaleza de los estudiantes de diversos grados de educación primaria.

- Evaluar el nivel de actitudes proambientales de los estudiantes de diversos grados de educación primaria.
- Comprobar si la edad influye sobre el grado de interacción con la naturaleza de los estudiantes de diversos grados de educación primaria.
- Comprobar si la edad influye sobre el nivel de actitudes proambientales de los estudiantes de diversos grados de educación primaria.
- Examinar la posible correlación entre el grado de interacción con la naturaleza y el nivel de actitudes proambientales de los estudiantes de diversos grados de educación primaria.

Preguntas de investigación - ¿Cuál es el grado de interacción con la naturaleza de los estudiantes de diversos grados de educación primaria? -¿Cuál es el nivel de actitudes proambientales de los estudiantes de diversos grados de educación primaria? -¿Existe alguna correlación entre el grado de interacción con la naturaleza y el nivel de actitudes proambientales de los estudiantes de diversos grados de educación primaria?

SINOPSIS DEL MARCO TEÓRICO

La Educación Ambiental se define como un proceso de enseñanza-aprendizaje que se caracteriza por fomentar conocimientos y prácticas con el objetivo de que los seres humanos adquieran conciencia de su entorno a través de actitudes y valores, orientados a promover la resolución de los problemas ambientales (Novo, 2009).

El foco de este campo educativo no se limita a un área del conocimiento científico, sino que se maneja desde una perspectiva transversal a través de distintos campos del conocimiento. Para todas las instituciones involucradas en el proceso de la educación ambiental, la formación de ciudadanos responsables cuyas decisiones no afecten el equilibrio del medio ambiente es un propósito que requiere gran atención (Calderón, Sumarán, Chumpitaz, & Campos, 2011).

Algunos autores (Gomera, 2008) indican que la conciencia ambiental, definida como el conjunto de experiencias y conocimientos que el individuo emplea en su relación con el medio ambiente, es el mecanismo perfecto para promover una cultura de cuidado y protección hacia el medio ambiente.

Holahan (1991) define la actitud proambiental como el conjunto de sentimientos, favorables o no, que se manifiestan ante determinadas características del entorno o hacia un problema vinculado a este. Es una capacidad propia de los seres humanos que les permite hacer frente ante las diversas situaciones del entorno que les rodea. La actitud proambiental se manifiesta a través de la preocupación, el interés, la motivación y las emociones, que, posteriormente, le pueden motivar al sujeto a generar cambios positivos en dicho espacio (McKnight, 2010).

MÉTODO

Teniendo en cuenta los objetivos de la presente investigación, se emplearon dos instrumentos que permitieron operacionalizar las variables y recolectar

las informaciones necesarias para llevar a cabo este estudio. El primero de estos, la Escala de Evaluación de Actitudes Proambientales (EAPA), permitió evaluar el nivel de actitud proambiental que manifiestan los participantes.

Adicionalmente, el Cuestionario de Nivel de Interacción con la Naturaleza, se empleó para evaluar el nivel con el que los participantes han interactuado con elementos del medio ambiente durante el último año.

Escala de Evaluación de Actitudes Proambientales (EAPA). Esta escala fue desarrollada en el 1995 por Castanedo para evaluar el nivel de actitud proambiental que manifiestan las personas. El instrumento se encuentra compuesto por tres factores: reducción de los niveles de contaminación, participación en la resolución de problemas ambientales y formación medioambiental. El EAPA posee 50 ítems, cuyas opciones de respuestas se encuentran organizadas en escala tipo Likert y posee un índice de confiabilidad de 0.80 (Castanedo, 1995). La escala original fue creada para jóvenes universitarios, sin embargo, con el propósito de ser empleada en el marco del presente estudio, se adaptó el lenguaje de los ítems, y se eliminaron aquellos que podrían resultar confusos para los integrantes de la muestra. La adaptación de esta prueba posee un nivel de confiabilidad de 0.86 y contiene 18 ítems, organizados en los tres factores originales.

Cuestionario de Nivel de Interacción con la Naturaleza (CNIN). Este cuestionario fue desarrollado en el marco del presente estudio para cumplir con los objetivos de esta investigación y determinar el nivel de interacción que manifiestan los participantes con los elementos del medio ambiente durante el último año. El instrumento se encuentra compuesto por tres preguntas, cuyas respuestas están organizadas en una escala tipo Likert. Estadísticamente, posee un índice de confiabilidad de 0.915.

RESULTADOS

Los hallazgos de esta investigación revelaron que la muestra (n = 40) de estudiantes presentan altos niveles de actitudes proambientales. En ese mismo orden, los resultados de la muestra reflejaron puntuaciones medias en todas las dimensiones del instrumento que evalúa este constructo. Esto significa que los participantes parecen estar dispuestos a disminuir sus niveles de contaminación, a participar

en organizaciones y causas ambientales y a formarse sobre temas que les permitan conocer más sobre el medio ambiente.

Con respecto al grado de interacción con la naturaleza de los estudiantes (n = 40), estos manifiestan, en su mayoría, grados correspondientes al rango alto y muy alto. En ese mismo orden, cabe resaltar que existe una considerable proporción de la muestra que por igual presenta grados correspondientes al rango bajo y muy bajo. Esto significa que, estadísticamente hablando, los participantes parecen tener continua interacción con la naturaleza a través de excursiones, visitas de campo, o participación en proyectos de conservación ambiental durante el último año. Haciendo referencia a la relación que guarda la edad con el nivel de actitudes proambientales, se encontró que, dentro de la muestra empleada (n = 40), existe una correlación negativa muy baja, pero significativa. Esto quiere decir que, a mayor edad, hay un menor nivel de actitudes proambientales y viceversa.

Con respecto a los hallazgos encontrados en cuanto a la relación de la edad y el grado de interacción con la naturaleza de los estudiantes (n = 40), se concluyó que existe una correlación negativa baja, estadísticamente no significativa. Lo que nos permite desestimar la hipótesis de que, a mayor edad, menor grado de interacción con la naturaleza. Por último, los hallazgos del presente estudio en cuanto a la relación existente entre el nivel de actitudes proambientales y el grado de interacción con la naturaleza de los estudiantes (n = 40), nos permitieron determinar que existe una correlación positiva alta, estadísticamente significativa. Esto significa que, a mayor grado de interacción con la naturaleza, los estudiantes manifiestan un mayor nivel de actitudes proambientales.

CONCLUSIONES

La presente investigación se realizó abordando una muestra de 40 participantes de diversos niveles de primaria del Centro Educativo Politécnico Virgen de la Altagracia. Se adaptó la Escala de Evaluación de Actitudes Proambientales (Castanedo, 1995) y se diseñó el Cuestionario de Interacción con la Naturaleza, ambos instrumentos, para ser empleados como instrumentos de este estudio. Como resultado, se determinó que los estudiantes poseen un elevado nivel de actitudes proambientales y que los mismos manifestaron un alto grado de interacción con la naturaleza durante el último año; de igual forma, se

demostró que no existe una relación significativa entre la edad y el grado de interacción con la naturaleza; pero si existe una relación entre la edad y el nivel de actitudes proambientales de los participantes. Finalmente, se determinó que existe una relación altamente significativa entre el grado de interacción con la naturaleza y el nivel de actitudes proambientales de los estudiantes. Se exhortan futuras investigaciones que abarquen un diseño experimental para comprobar el grado de causalidad de ambas variables y contribuir con la formación de una conciencia ambiental dentro de los centros educativos.

BIBLIOGRAFÍA

- Calderón, R., Sumarán, R., Chumpitaz, J., & Campos, J. (2011). Educación Ambiental: aplicando el enfoque ambiental hacia una educación para el desarrollo sostenible. Perú: Gráfica Kike. Obtenido de <https://goo.gl/wRC74i>.
- Castanedo, C. (1995). Escala para la evaluación de actitudes pro-ambientales (EAPA) de alumnos universitarios. *Revista Complutense de Educación*, 6(2), 253-278.
- Gomera, A. (2008). La conciencia ambiental como herramienta para la educación ambiental. Córdoba: Centro Nacional de Educación Ambiental. Obtenido de <https://goo.gl/zWy2Mv>
- Holahan, C. (1991). *Psicología Ambiental: un enfoque general*. Nueva York: Random House.
- Novo, M. (2009). La educación ambiental: una genuina educación para el desarrollo sostenible. *Revista de Educación*, 1(1), 195-217. Obtenido de <https://goo.gl/nVbU1H>.
- McKnight, D. (2010). Overcoming "ecophobia": fostering environmental empathy through narrative in children's science literature. *Frontiers in Ecology*, 8(6), 10-15. Obtenido de <https://goo.gl/bhUdSJ>

TIPO DE INVESTIGACIÓN

Campo

OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Objetivo General: Identificar la metodología implementada por los docentes en el desarrollo de la competencia lectora y hábitos de lectura, esclareciendo la realidad existente de la lectofobia en los estudiantes.

Objetivos específicos: Identificar las actividades que realizan los docentes para promover la lectura. Conocer la percepción de los docentes con respecto a la valoración que dan los estudiantes a la lectura. Determinar si el término lectofobia es conocido por los docentes y los alumnos y si los mismos poseen esta actitud. Identificar razones o argumentos que fortalecen el rechazo a la lectura. Conocer experiencias de lectura de los estudiantes.

Preguntas de investigación. ¿Cuáles actividades realizan los docentes para promover la lectura? ¿Cuál es la percepción de los docentes con respecto a la valoración que dan los estudiantes a la lectura? ¿Cuáles razones o argumentos dan los estudiantes que fortalezcan el rechazo a la lectura? ¿Conocen los docentes y estudiantes el término lectofobia?

SINOPSIS DEL MARCO TEÓRICO

Leer es un proceso por el cual se descodifican, interpretan y comprenden mensajes. Es la conexión que se da entre un texto y el lector, cuyo texto tiene significado o valor para el lector. Leer, según Rosenblat, citado por Manzano, Duquesne y Fuentes (2005) es una práctica del razonamiento que lleva a la construcción interpretativa de un mensaje. La competencia lectora es una competencia compleja y multidimensional, pues interfiere en múltiples dimensiones del ser humano. Solé (2012), cita a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo económico (OCDE), la cual define la competencia lectora, como "la capacidad de comprender, utilizar, reflexionar e interesarse por los textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales, y

participar en la sociedad" (p.49). El término lectofobia no ha sido muy estudiado, por lo que no se encuentra mucha información referente al término. Lectofobia está relacionado al rechazo o miedo a leer. Es lo contrario al amor o deleite por la lectura. Es una actitud de rechazo, desapego a leer. Es rehusarse a leer. Es lo contrario o "Antítesis del placer de leer". (Villareal, 2013 p.63). La lectofobia es una actitud negativa de las personas a leer. Es rechazar leer, Solé (2012). El conocimiento nuevo debe tener una relación con el conocimiento previo. También establece que el lector debe identificar las ideas claves del texto. Realizar inferencias. Tomar en cuenta la estructura, el contenido, la claridad y la coherencia de un texto para comprenderlo y aprender. Interpretar, sintetizar, contrastar, ampliar el contenido siempre que se requiera y la autoevaluación para comprobar que lo leído está siendo comprendido. Polaino-Lorente citado por Sánchez (2001), influye en el aprendizaje, el modo en que la persona quiere lo que enseña condiciona a que el niño quiera lo que aprende.

MÉTODO

Este es un estudio de campo, con un enfoque mixto, transversal y descriptivo. La muestra de los participantes ha sido establecida por conveniencia y de manera intencional dado el tiempo de realización de la investigación y por comodidad del investigador. La muestra por conveniencia "es el proceso de selección de la muestra arbitraria, sin criterio que la definan. Las muestras se autoseleccionan o eligen de acuerdo a su fácil disponibilidad", (Navarrete, 2000; p. 169). La muestra de la población participante del estudio son 7 maestros y 30 estudiantes del Segundo Ciclo del Nivel Primario de los centros educativos seleccionados. En la técnica de recolección se utilizaron dos cuestionarios, uno destinado a los docentes y otro para los estudiantes. El cuestionario es una adaptación del estudio Metodología común para explorar y medir el comportamiento lector realizado por el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe CERLAC, 2014. El cuestionario brindará información sobre la valoración. En la metodología cualitativa se implementará una guía de observación de clase y un grupo focal. La guía pondrá de manifiesto

las diversas actividades que realizan los docentes en sus clases con prácticas de lecturas. El grupo focal permitió indagar en las experiencias de los estudiantes permitiendo aclarar las razones por la que rechaza o ama leer. Se realizaron dos grupos focales, uno por centro educativo

RESULTADOS

Se cuestionó a los estudiantes sobre el interés por la lectura comparado con actividades como ver televisión, navegar en las redes sociales y jugar. Casi la mitad de los estudiantes (47%) encuestados consideran que leer no es más interesante que todas las actividades propuestas. Sin embargo, la mayor cantidad de estudiantes (53%) consideran que leer es más interesante que jugar, ver televisión y navegar en las redes sociales. Más de la mitad de los estudiantes (53%) considera que la lectura sirve para cumplir con las asignaciones escolares; una pequeña cantidad (10%) entiende que leer solo sirve para aburrir o calmar el aburrimiento y más de un cuarto (37%) de los estudiantes involucrados en el estudio comprenden que a través de la lectura pueden aprender cosas nuevas. Es decir que el 66% de los estudiantes no percibe una función significativa al leer, razón por la que no leen, no les gusta leer y por eso la rechazan. El 70% de los estudiantes que dicen leer por placer, el 63% de estos, lee libros escolares, es decir, que leen para cumplir con las asignaciones de los docentes, para aprender un contenido, para obtener una buena calificación, pero no lee por una motivación personal, por una necesidad que emane de sí mismo, en su tiempo de descanso, en un ambiente propicio y con el fin de enriquecerse.

Menos de la mitad de los maestros (43%) dice leer por placer diariamente, situación un poco preocupante ya que los maestros deben promover la competencia lectora y el hábito de leer. Si ellos mismos no leen con la devoción y amor con la que deberían y tampoco con la frecuencia que demanda dicha actividad para ser un hábito, no podrán desarrollar ese hábito o competencia en los estudiantes. La gran mayoría de los docentes (86%), utiliza la lectura diariamente en las aulas en el desarrollo de sus clases, más la minoría (14%), realiza lectura con sus estudiantes dos veces por semana con la finalidad de enseñar un contenido. La metodología y actividades que dicen realizar los docentes son: análisis de contenidos, análisis de textos científicos, experiencias previas, motivación, socialización, exposiciones, competencia de lectura

(disputa), exposición, explicación y resumen de textos. La guía de observación evidenció que los docentes realizan actividades tales como lecturas colectivas e individuales, asigna el copiado del texto leído, realizan preguntas a los estudiantes sobre el mismo. Sin embargo, no se realizan predicciones, no se parte de las experiencias previas, no hay evidencia de inferencias, vinculación del texto con la realidad, diálogos y discusión crítica que fomente el desarrollo de la comprensión lectora.

Los docentes deben evaluar su práctica pedagógica cada día, ver cuáles estrategias y actividades le resultan y surten los efectos esperados y qué debe dejar de hacer. Merino citado por González (2015), recomienda que la formación de los profesores como mediadores de la lectura literaria, necesita de maestros comprometidos que usen estrategias que animen a leer. Los resultados del grupo focal aportaron que: Los participantes resaltaron que una de la manera en las que aprendieron a leer fue porque sus padres los golpeaban hasta que decían la letra, sílaba y la palabra correcta. Entre los argumentos, los participantes plantean que algunas de las razones que alejan a los niños y adolescentes de la lectura son el apego a los aparatos electrónicos, el estar sumergido en el mundo de las redes sociales, la pereza, la preferencia de jugar con sus amigos y divertirse, ya que les disgusta leer y porque los libros no son interesantes.

CONCLUSIONES

La metodología que utilizan casi todos los maestros es tradicional, resumir un texto, una exposición; explicación del texto son más actividades que métodos. Estos favorecen al método tradicional, no al llamado enfoque por competencias, que busca desarrollar habilidades como la competencia lectora, criticidad y creatividad con miras al desarrollo integral de los estudiantes. La metodología implementada por los maestros no funciona para generar aprendizajes significativos y mucho menos para promover hábito de lectura. 71% de los maestros no promueve la lectura para generar hábitos en sus alumnos, por lo que la metodología y su motivación no van encaminadas a la lectura crítica y reflexiva y al desarrollo de la competencia lectora.

Los estudiantes desconocen el término lectofobia. Ninguno se vinculó a esta actitud o acción. Más cabe resaltar que existe esta condición en los estudiantes de estos centros. La adquisición de hábitos de

lectura no es una actividad única de la escuela. Las familias y sus prácticas y costumbres influyen en el aprendizaje de la lectura y el desarrollo de hábitos, el proceso de socialización e interacción puede motivar y generar una predisposición en el desarrollo de comportamientos, prácticas y actitudes en los estudiantes. La sociedad es el reflejo de esas prácticas y si un pueblo no posee prácticas y hábitos de lecturas, sus generaciones perpetúan prácticas similares a las que practican y muy difícilmente se pueden realizar cambios a nivel sociocultural que contrarresten las prácticas acostumbradas.

El sujeto está inmerso en un proceso de socialización que permite la adquisición y desarrollo de normas, valores, conductas y hábitos, presentes en la sociedad en la que se desenvuelve (García, citado por Moreno 2002). Los estudiantes que se están formando actualmente, la gran mayoría son lectofóbicos, ya que sus maestros y la sociedad misma están trabajando para desarrollar esa actitud negativa en los alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez A., Carmen y Pascual D., Julián. (2013). Estudio de casos sobre la formación de lectores críticos mediante textos literarios en Educación Primaria. Recuperado de: <file:///C:/Users/USER/Downloads/291-1696-1-PB.pdf>.
- Cornejo Chávez, R., & Redondo Rojo, J. M. (2007). Variables y factores asociados al Aprendizaje escolar: una discusión desde la investigación actual. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 33(2), 155-175.
- Cuadra, Ernesto. (1993). La lectoescritura y la calidad de la educación para niños, adultos y bilingües. OREALC (Ed.). Proyecto Principal de Educación de América Latina y el Caribe. Santiago de Chile. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000967/096791s.pdf>
- Del Campo Adrián, M. E Y Barbero García, M. I. (1990). Factores diferenciales entre el Aprendizaje y la lectura. *43 (4)* 499-505. Recuperado de: <file:///C:/Users/USER/Downloads/Dialnet-FactoresDiferencialesEnElAprendizajeDeLaLectura-2797873.pdf>
- Gutiérrez, Ofelia A. (08 dic.2003). Métodos y estrategias para favorecer el aprendizaje de las instituciones de educación superior. Análisis y valoración de estrategias relevantes para el aprendizaje y para la nueva práctica docente. Modalidades de inserción curricular. Recuperado de: <http://www.lie.upn.mx/docs/docinteres/EnfoquesyModelosEducativos3.pdf>.
- Hernández Samperi, Roberto, Fernández Collado, Carlo y Batista L, María. (2010). Metodología de la investigación.
- Jurado Fabio. (2008). La formación de lectores críticos en el aula. *Revista Iberoamericana para la Educación*. 46(Abril/ Junio). Recuperado de: <http://rieoei.org/rie46a05.htm>
- Manzano Díaz, Mirtha, Duquesne, Cruz y Carménate f., Luis. (25 mayo, 2005). Lectura manantial de potencialidades. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*.36 (9). Recuperado de: <http://rieoei.org/experiencias101.htm>.
- Moreno Sánchez, Emilia. (2000). La familia como institución sociocultural: Su papel en la adquisición de hábitos de lectores. *PORTULARIA* 2, [309-324]. Recuperado de: <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/130/b1215216x.pdf?sequence=1>
- Navarrete, J. M. (2000). El muestreo en la investigación cualitativa. *Investigaciones sociales*, 4(5), 165-180. Recuperado de: <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/sociales/article/viewFile/6851/6062>

TIPO DE INVESTIGACIÓN

Transversal, descriptiva de tipo Cuasiexperimental con enfoque cuantitativo en la fase extensiva y enfoque cualitativo en la fase de profundización.

OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

¿Cuáles son las dificultades emocionales reflejadas en la conducta de las niñas y niños de tres/cuatro años, provenientes del sector público de la República Dominicana, año 2017-2018 antes y después de haberse implementado un programa artístico? ¿Cuál programa artístico fortalecería el manejo de las emociones de niñas y niños de cuatro años provenientes de Centros Gestionados por INAIPI en la República Dominicana, año 2017-2018? ¿Qué efectos tiene la implementación de un programa artístico en el manejo de las emociones de niñas y niños de cuatro años provenientes de Centros Gestionados por INAIPI en la República Dominicana, año 2017-2018?

SINOPSIS DEL MARCO TEÓRICO

Bisquerra (2003), sostiene que conocer las propias emociones, la relación que estas tienen con nuestros pensamientos y comportamientos, debería ser uno de los objetivos de la educación (Bisquerra, 2003, p. 26). Extremera y Fernández-Berrocal (2009), plantean que: "eEl éxito o la felicidad del ser humano se encuentran indivisiblemente unidos a la aparición de ciertos estados de ánimo o emociones particulares (generalmente de tipo positivo) que a su vez pueden conllevar un mejor rendimiento individual" (Extremera y Fernández-Berrocal, 2009, p.89). Maturana (1990 y 1992), sostiene que las emociones son disposiciones corporales dinámicas que están en la base de las acciones y que toda acción humana se funda en una emoción. Planteamientos como estos destacan, que manejar las emociones de forma inteligente y en contextos diversos se hace imprescindible. Así mismo, Herbert Read en su obra Educación por el Arte (1996), plantea que el arte -nunca lo repetiremos demasiado- es un modo de integración, el más natural para los niños- y como tal, su material es la totalidad

de la experiencia. Es el único modo que puede integrar cabalmente la percepción y el sentimiento. (Read, 1996, p. 80).

Con esta propuesta, Read rescata de Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Montessori, Dewey, y Holmes una teoría de la educación integrada en un todo al concepto democrático de sociedad (Ruíz, 2007, p. 84). Por otro lado, a pesar de que se desconoce la forma exacta en que el arte favorece el desarrollo socioemocional, en diversos estudios ha quedado demostrado que lecciones artísticas de calidad han tenido un gran impacto en la forma en que los individuos comprenden la motivación, entienden sobre rasgos de personalidad, en el aumento de las interacciones entre iguales, el aumento de habilidades para la solución de conflictos y en la disposición que las personas muestran tener para la solución de problemas (Brouillette, 2010). Todo lo anterior resalta la importancia de fortalecer las competencias relacionadas con el manejo de las emociones a través de Programas de Educación Emocional. Las competencias emocionales, son consideradas como "la capacidad para movilizar adecuadamente un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia" (Bisquerra y Pérez, 2007).

MÉTODO

La presente investigación es cuasiexperimental. Presenta un diseño transversal/descriptivo que considerará el uso de métodos y técnicas que respondan tanto al enfoque cuantitativo como al cualitativo, por lo que el enfoque será mixto, con una metodología cuantitativa para la primera recogida de datos que será extensiva, y ya en el proceso pre experimental, la metodología será cualitativa, para conseguir datos que hayan sido recabados de forma profunda. Para la parte extensiva la muestra se seleccionará de forma no probabilística, por conveniencia.

El estudio se plantea el objetivo de describir los problemas emocionales y de conducta que reflejan los niños y niñas de tres /cuatro años que son objeto de estudio antes y después de implementarse un programa

de contenido artístico, lo que implicaría seleccionar las características fundamentales del objeto de estudio y su descripción detallada de las partes, categorías o clases de ese objeto. (Bernal, 2010, p. 113), descripción que permitirá construir un diagnóstico para el diseño del programa a implementar y que servirá, además, de línea base para este estudio. Así mismo, para la sustentación del segundo objetivo que consiste en diseñar un programa de contenido artístico, se hace necesario una revisión documental a profundidad de literatura relacionada con experiencias similares, y el tercer objetivo la implementación del mismo. El cuarto objetivo tiene que ver que la valoración de los efectos que el programa implementado ha tenido sobre las niñas y niños objetos de estudio.

RESULTADOS

Hasta ahora los resultados tienen que ver con la selección de la muestra, los instrumentos y la aplicación del primer instrumento en la parte extensiva. También se ha diseñado el programa.

En un primer momento, la recogida de datos planteada en el diseño de la investigación implicaba la selección del instrumento. La decisión en primer momento estuvo condicionada por dos situaciones: la medición de problemas en cuanto al manejo de las emociones en la edad de la población objeto de estudio y que la medición de estos problemas debía hacerse partiendo de la conducta de estas niñas y niños lo que exige que la administración de esta prueba debe estar bajo la responsabilidad de un adulto que conozca a las niñas y los niños y que haya interactuado con ellos por un periodo aproximado de seis meses. Como el estudio se está desarrollando en el entorno escolar, el adulto en cuestión en esta última condición es la maestra, en este caso Agente Educativa que brinda la atención en las Salas de estos Centros.

Basados en estas condiciones se seleccionó la prueba estandarizada conocida como Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes (SENA). La prueba SENNA es un instrumento que considera las aproximaciones tanto dimensionales como categoriales para delimitar lo patológico con respecto a la normalidad. (Fernández-Pinto, Santamaría, Sánchez-Sánchez, Carrasco, & del Barrio, 2015, p. 21). ¿Por qué una prueba para valorar las alteraciones psicopatológicas? Pues como se ha presentado en el marco teórico de esta investigación, la valoración del manejo de las emociones y de la competencia emocional que se está considerando en

este estudio es aquella que apunta al constructo de IE como rasgo de la personalidad. Esto implica el uso de un instrumento que no sólo aborde las áreas que tiene que ver con la Inteligencia Emocional, sino que también involucre áreas de la Inteligencia Social y de la más reciente teoría de Inteligencia Personal.

El debate sobre la evaluación categorial y dimensional aún está abierto. La práctica de la psicología clínica, en un principio, solo tenía el proceso de diagnóstico categorial, evaluación que basa su recolección de datos en entrevistas semiestructuradas o estructuradas lo que pone en riesgo a la fiabilidad de los evaluadores (Fernández-Pinto et al., 2015). Por otro lado, desde la perspectiva dimensional, los instrumentos han sido cuestionarios o escalas de valoración, lo cual corresponde con algún sistema que clasifica: El SENA pretende combinar la aproximación categorial y la dimensional. Por una parte, se trata de un sistema dimensional tanto en su formato como en la interpretación cuantitativa de sus escalas (puntuaciones tipificadas).

Por otra parte, durante su desarrollo, se han revisado diversas fuentes relativas a los conocimientos actuales sobre la evaluación y la psicopatología en la infancia y la adolescencia. (Fernández-Pinto et al., 2015, p. 25). La población del estudio supone la unidad muestral, tomando como objeto de estudio a las niñas y niños que reciben atención educativa en Centros gestionados por INAPI. El alcance de esta investigación abarca el Gran Santo Domingo. El tiempo en el que se estará desarrollando es el año escolar 2017 al 2018. El muestreo realizado fue por conveniencia. La muestra cumple con los siguientes criterios: Redes en las que al menos exista un CAFI ofreciendo las seis estrategias. Redes en las que al menos exista un CAFI sin local, cuyas Agentes Educativas puedan sustituir a las Agentes que estén involucradas con el Proyecto de Investigación. Redes que queden próximas entre ellas. El total de niñas y niños que integró la muestra fueron 148; 73 niñas y 75 niños.

CONCLUSIONES

Para el procesamiento de la información, primero hubo que corregir cada prueba. Esto se realizó en la plataforma SENNA. Prueba por prueba se transcribieron los resultados de cada ejemplar. Cuando las agentes entregaron las pruebas, se procedió a escribir a cada prueba la numeración del código que le correspondía, se verificó que cada prueba estuviera con todas las

respuestas. De este modo se identificaron aquellas pruebas a las que le faltaban respuestas y fueron entregadas a su respectiva Agente para que las completaran. Luego de esto, se pasaron las respuestas de cada prueba a la plataforma. Como ya se habían ingresado los códigos, solo hubo que identificarlos y procesarlos. La plataforma fue generando una evaluación individual por sujeto y fue acumulando los datos a medida que se iban corrigiendo. SENA ofreció la opción de exportar los datos en formato Excel. Fue con este documento que se realizó la presentación descriptiva de los resultados de la primera recolección de datos. Como el primer objetivo es esencialmente descriptivo, la herramienta utilizada para procesar los datos fue el mismo programa Excel. Antes de presentar los resultados, se ofrece información que prevé cómo serán recolectados los datos para la consecución de los dos objetivos restantes. Esta información está sujeta a cambios, ya que mucho de ella dependerá de la revisión documental relacionada con diseño de programas y con las decisiones que se tomen en virtud del momento de recolección para la profundización de datos y la puesta en marcha del diseño cuasiexperimental que será construido en base al análisis de este primer momento en los próximos meses.

BIBLIOGRAFÍA

Bernal, César A. (2010). Metodología de la Investigación. Tercera edición. Pearson Educación: Colombia.

Bisquerra, R. & Pérez, N. (2007). Educación emocional: Estrategias para su puesta en práctica. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España, No. 16, 1-10. Recuperado de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/502/342>

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. Revista de Investigación Educativa, 21(1), 7-43. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>

Brouillette, L. (2010). How the arts help children to create healthy social scripts: Exploring the perceptions of elementary teachers. Arts Education Policy Review, 111(1), 16-24. Recuperado de <http://www.artsedsearch.org/summaries/how-the-arts-help-children-to-create-healthy-social-scripts-exploring-the-perceptions-of-elementary-teachers>

Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2009). La Inteligencia Emocional y el estudio de la felicidad. Revista Interuniversitaria de Formación

del Profesorado 66(23-3), 85-108. Recuperado de <http://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/impres/139/1270/>

Fernández-Pinto, I., Santamaría, P., Sánchez-Sánchez, F., Carrasco, M. A. y del Barrio, V. (2015). SENA. Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes. Manual Técnico. Madrid: TEA Ediciones.

Fernández-Pinto, I., Santamaría, P., Sánchez-Sánchez, F., Carrasco, M. A. y Del Barrio, V. (2015). SENA. Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes. Manual de Aplicación, corrección e interpretación. Madrid: TEA Ediciones.

Maturana, H. (1990). Emociones y lenguaje en educación y política. Santiago de Chile, Chile: Dolmen.

Maturana, H. (1992). El sentido de lo humano. Santiago de Chile, Chile: Hachette.

Read, H. (1996). Educación por el arte. Barcelona, España. Paidós.

Ruiz, C.-E. (2007). Educación por el arte, de H. Read. Aleph, 114, 77-94. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/9373/1/01200216.2000.pdf>

TIPO DE INVESTIGACIÓN

Investigación cuantitativa de tipo descriptiva-comparativa

OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Objetivos:

Comparar la percepción y conocimiento de los maestros y estudiantes en Educación Artística de Modalidad General y en Artes en el año escolar 2016-2017.

Conocer la percepción que tienen los estudiantes hacia la asignatura y su maestro de Educación Artística.

Analizar la formación pedagógica y artística de los maestros que imparten Educación Artística.

Determinar el nivel de conocimiento que tienen los maestros y estudiantes referentes a los contenidos establecidos por el diseño curricular para el tercer grado del primer ciclo del Nivel Secundario.

Preguntas de investigación:

¿Cuál es la percepción que tienen los maestros y estudiantes en cuanto a la Educación Artística?

¿Cuál es la formación pedagógica que tienen los maestros respecto a las Artes y la Educación Artística?

¿De qué manera los maestros dominan los contenidos que establece el diseño curricular dominicano?

SINOPSIS DEL MARCO TEÓRICO

Citas más destacadas del marco teórico: A través del informe Educación Artística en Iberoamérica, Giráldez y Palacio (2014) afirman que: "En pleno siglo XXI estamos lejos de tener en las escuelas de todos los países iberoamericanos una Educación Artística de calidad". Los responsables de las reformas educativas, preocupados por los resultados de las pruebas de evaluación estandarizadas y, supuestamente, por la

mejora de los sistemas educativos, proponen centrarse casi exclusivamente en las ciencias, las matemáticas, la tecnología y, eventualmente, la lengua; lo que provoca una drástica reducción, cuando no la desaparición de las artes en las escuelas. (p.9) La experta Andrea Giráldez en su ponencia "Artes y Educación en el siglo XXI" (2014), nos explica la importancia de la Educación Artística en las escuelas donde: Las artes nos permiten desarrollar la imaginación, la creatividad, la empatía, el saber comunicarnos y trabajar con el otro; la resiliencia para sobreponernos a los problemas, la inclusión. Todas estas son capacidades que se requieren cada vez más en el mundo.

La educación artística busca enseñarles a los docentes a disfrutar de las artes, a no verlas solo como un área de la educación en la que se enseña a colorear sin salirse de la línea, sino a crear, porque el arte es todo. (Giráldez, 2014, p.1)

MÉTODO

Universo y Muestra: Partiendo de los maestros y estudiantes de los centros modalidad general y en Artes de los distritos 10- 01, 15-02 y 15-03, se seleccionó una muestra de cuatro centros educativos con modalidad general y cuatro centros educativos con modalidad en artes, donde se escogió a un maestro que impartiera la asignatura de Educación Artística y a 10 estudiantes que recibieran la misma en el tercer grado del primer ciclo del nivel secundario (antiguo 1ero de bachillerato). Para un total de ocho maestros y 80 estudiantes seleccionados para la muestra.

Tipo de investigación: Investigación cuantitativa de tipo descriptiva-comparativa. Corte: Transversal (periodo escolar 2016-2017). Técnicas e instrumentos: la encuesta y el cuestionario (instrumentos elaborados por la investigadora).

RESULTADOS

Resultados: De los maestros participantes solo 2 tienen formación en el área de las artes y son los que más presentan afinación y vocación por las mismas, por lo que los demás maestros muestran la asignatura de

educación artística como una materia extra a parte de las asignaturas que imparten y que son afines a su área de formación. A través de las preguntas del cuestionario, se demostró que, en ambas modalidades, se presenta un nivel de conocimiento distinto, por lo que en la modalidad general se muestra con un 40% de maestros en el nivel alto, a diferencia de los maestros de la modalidad en Artes donde ninguno logró llegar al mismo nivel. Esto podría ser producto que como la asignatura de Educación Artística maneja contenidos que involucran a todas las vertientes de las Artes, los maestros solo se enfocan en aprender y enseñar lo que dice el currículo, mientras que los maestros de la modalidad en Artes al ser especialistas en un área del Arte o ser artistas, solo se enfocan en enseñar todo lo relativo a su formación especializada, ya sea teatro, danza o dibujo. Dentro de la encuesta realizada a los estudiantes, donde en la pregunta, ¿Te gusta el método que utiliza el maestro para enseñar la asignatura de educación artística?, se presenta que un 40.5% de los estudiantes encuestados en la modalidad general consideran que el método que utiliza el maestro de educación artística para enseñar no es el más adecuado para aprender sobre las artes, mientras que un 43% de los estudiantes en la modalidad en artes consideran lo mismo.

Por lo que en ambas modalidades se presenta un amplio porcentaje de estudiantes que no sienten que aprenden con el método que utiliza el maestro. En la encuesta aplicada a los estudiantes, se planteó la pregunta: ¿Piensas que has aprendido durante este periodo de clases?, donde en ambas modalidades un 50% de los estudiantes respondió que aprendió lo suficiente, pero, cabe destacar que en la modalidad general un 22.5% respondió que ha aprendido poco, mientras que en la modalidad en artes un 12.5% respondió lo mismo. Por lo que se concluye que los estudiantes en la modalidad general con un 72.5% no están aprendiendo mucho sobre la educación artística, mientras que en la modalidad en artes se presenta un resultado similar con un 62.5% de estudiantes que demuestran que no han aprendido mucho en la asignatura de educación artística.

CONCLUSIONES

Dentro de los maestros participantes de ambas modalidades sólo un 40% tiene formación artística y los demás (60%) tienen formación pedagógica en diferentes áreas que no son afines con las artes o la educación artística (Tabla 13). Los maestros

de la modalidad general tienen un mayor nivel de conocimiento que los maestros de la modalidad en artes, según los contenidos que se deben implementar en el 3er grado del primer ciclo del nivel secundario establecidos por el MINERD (Gráfico 6).

Los estudiantes de ambas modalidades tienen una favorable percepción hacia la asignatura de educación artística (Gráfico 1). Los estudiantes de la modalidad general tienen un rango que es relativamente menor en cuanto a cómo perciben a su maestro de educación artística, y los estudiantes de la modalidad en artes perciben favorablemente a su maestro (Gráfico 1). De manera que: La educación artística busca enseñarles a los docentes a disfrutar de las artes, a no verlas solo como un área de la educación en la que se enseña a colorear sin salirse de la línea, sino a crear, porque el arte es todo, (Giráldez, 2014, p.1). Que los estudiantes puedan conocer sus talentos por medio de maestros que estén al tanto de los últimos avances de la educación y generar nuevas metodologías y espacios propicios para enseñar la Educación Artística, promoviendo una revolución de jóvenes interesados por las Artes y el sentido estético.

BIBLIOGRAFÍA

- Alfonso, A., (2001). El Pensamiento Didáctico en la Educación Artística: reto en la formación de profesores. Ponencia llevada a cabo en el departamento de didáctica: Artes Visuales y Educación Musical de la Pontificia Universidad de Chile.
- García, A. S. (2005, noviembre,2). Enseñanza y Aprendizaje de la Educación Artística. El Artista. Recuperado de Redalyc, (2017, abril,18). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/874/87400207.pdf>
- Giráldez, A., (2014). Artes y Educación en el siglo XXI, Ponencia llevada a cabo en el hotel plaza Naco por motivo al inicio del posgrado virtual en Educación Artística, Cultura y Ciudadanía en Santo Domingo, R.D. Recuperado de <https://noticiassin.com/2015/02/experta-espanola-destaca-importancia-de-educacion-artistica-en-las-escuelas/>
- Mansilla, M. (diciembre 2000) Etapas del desarrollo humano. Revista de investigación de psicología. Vol 3, no.2. Recuperado de http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v03_n2/pdf/a08v3n2.pdf

Ministerio de Educación (2016). Bases de la Revisión y Actualización Curricular. Recuperado de <http://www.educando.edu.do/portal/wp-content/uploads/2016/07/BASES.pdf>

Ministerio de educación. (2016). Diseño Curricular del nivel secundario segundo ciclo, componente modalidad técnico profesional y Artes. Recuperado de file:///C:/Users/LPT-IDEICE00/Downloads/Diseno_Curricular_Nivel_Secundario_Segun.pdf

Mustelier, S. (2014). La educación artística escolar. Acento. Recuperado de <http://acento.com.do/2014/opinion/8169584-la-educacion-artistica-escolar/>

Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). (2014). Educación Artística en Iberoamérica (OEI, 2014). Recuperado de <file:///C:/Users/2014535/Downlo9ads/InformeArt2014.pdf>

Pettinari, L. (2008). Artes Escénicas y Visuales. Recuperado (16 de abril del 2017) Recuperado de <http://diegolevis.com.ar/entretenimiento/alumnos/pettinari.pdf>

Villarini, R. (2014). Manual para la enseñanza y evaluación orientadas al aprendizaje- desarrollo de las competencias. Santo Domingo, República Dominicana: Organización para el fomento del desarrollo.

TIPO DE INVESTIGACIÓN

Investigación documental

OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Objetivo general

Analizar las tendencias, estrategias, desafíos, características y componentes que presenta el nuevo currículo educativo del nivel secundario de la República Dominicana frente a la globalización.

Objetivos específicos

Definir las tendencias, estrategias y desafíos que plantea el nuevo currículo educativo del primer ciclo del nivel secundario hacia la formación de un ciudadano del nuevo mundo.

Determinar la importancia que da el nuevo currículo educativo del primer ciclo del nivel secundario al aspecto global de la educación.

Identificar las características que plantea el nuevo currículo educativo del primer ciclo del nivel secundario sobre el perfil de una educación global.

Identificar los componentes planteados en el nuevo currículo educativo del primer ciclo del nivel secundario para educar a los ciudadanos con una conciencia global de la educación.

SINOPSIS DEL MARCO TEÓRICO

Recordando el informe de Brunner, J. J. (2001) desde los años 80, los gobiernos, grupos directivos e intelectuales, junto a organismos internacionales han empezado a identificar a la educación como el principal instrumento para el desarrollo de los países, el crecimiento de las economías, el aumento de la productividad y para superar o, al menos, estrechar el abismo interno de la pobreza y el externo de conocimiento y tecnología que separa a los países desarrollados de aquellos en vías de desarrollo. Desde el año 2000 los países del mundo han mostrado su interés de que cada individuo tenga una

educación de calidad, uniendo sus esfuerzos durante el quincuagésimo quinto período de sesiones en la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) para aprobar la Declaración del Milenio. Esta establece los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), los cuales eran un conjunto de 8 objetivos, medidos por metas e indicadores que tenían como finalidad mejorar la calidad de vida de las personas y debían cumplirse previo al año 2015. El segundo de estos objetivos estaba enfocado en lograr la enseñanza primaria universal (ODM República Dominicana, 2000). El cual estaba enfocado en promover una educación basada en valores considerados fundamentales: libertad, igualdad, solidaridad, tolerancia, respeto a la naturaleza y responsabilidad común (Asamblea General, 2000). Sin embargo, con la intención de continuar aunando esfuerzos, los Estados Miembros de la ONU aprobaron en el año 2015 los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Estos son 17 objetivos enfocados a mejorar la calidad de vida de las personas y su medio ambiente. Al igual que los ODM los ODS promueven la educación como uno de sus objetivos. El objetivo número 4 es educación de calidad, el cual busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad.

MÉTODO

El desarrollo de este subtítulo intenta explicar la metodología utilizada y cada una de las decisiones que han sido tomadas. Además, reflexionando sobre las decisiones metodológicas adoptadas y valorando los puntos a favor y en contra. Asimismo, se presenta el diseño, las técnicas e instrumentos con las que se recogen y analizan los datos de la población seleccionada para este estudio. Incluso para el análisis del nuevo currículo del primer ciclo del nivel secundario, se estipuló la utilización de la metodología de tipo cualitativo y la investigación bibliográfica, ambas desarrolladas de manera extensa en el acápite pertinente en esta sección.

Por otro lado, se obtuvieron informaciones indirectas por medio de encuestas sobre las opiniones de los técnicos relacionadas a la creación del nuevo currículo del primer ciclo del nivel secundario. El análisis bibliográfico realizado, unido a las encuestas

semiestructuradas, aplicadas a los técnicos de currículo del MINERD y del Distrito Educativo 15-02, han permitido realizar un adecuado análisis de las informaciones obtenidas. Con este planteamiento metodológico, es posible una descripción de la globalización frente a las tendencias, estrategias, desafíos, características y componentes del nuevo currículo educativo del primer ciclo de nivel secundario y así obtener una serie de conclusiones con las que contribuirán al análisis de la calidad de la educación dominicana.

RESULTADOS

Los análisis y presentación de los datos recolectados en este estudio fueron realizados en el procesador de datos Excel de Microsoft Office. Asimismo, fue utilizado el procesador de texto Word para codificar las entrevistas con los técnicos, relacionados con el nuevo diseño curricular del primer ciclo de nivel secundario. Luego de esto se realizó una etapa de análisis de las grabaciones de las entrevistas con los expertos de currículo del MINERD y del Distrito Educativo 15-02. Lo planteado anteriormente permite la presentación de los resultados que se muestran a continuación. Según las opiniones de los técnicos del nuevo currículo del primer ciclo del nivel secundario, el 100% de los entrevistados afirma que las estrategias, actividades, contenidos, competencias y criterios de evaluación propuestos son los más adecuados para educar ciudadanos con una conciencia global de la educación. Además, estos coinciden en que las competencias fundamentales y específicas aportan a la formación de un individuo más integral y más enfocado en estos nuevos tiempos. También, estos afirmaron que las estrategias presentes en el currículo contribuyen al cumplimiento directo de estas competencias y que a su vez formarán estudiantes con una conciencia global de la educación.

De la misma manera, los expertos coinciden en que los contenidos y criterios de evaluación deben ir enfocados a promover el aprendizaje basado en las competencias fundamentales. El 42% de los técnicos consideran que la competencia de ética ciudadana, desarrollo personal y espiritual son de suma importancia para el desarrollo de la nación, mientras que, el restante 58% afirma, según su área curricular, que las competencias de comunicación, pensamiento lógico, creativo y crítico, resolución de problemas, científica y tecnología en

conjunto con la competencia ambiental y de la salud son las competencias fundamentales que otorgarán las herramientas que la sociedad requiere.

Del mismo modo, el 60% de los técnicos no sugiere ninguna actividad académica para lograr educar a nuestros jóvenes, puesto que, el nuevo diseño curricular ofrece la libertad al maestro de seleccionar las actividades con las que impartirá sus clases de acuerdo al contexto en que se encuentren, mientras que el 40% sugiere que sea utilizada la argumentación, salida a visitar parques naturales, clasificación de desechos sólidos y exposición científica como actividad para promover el aprendizaje en las aulas. El 43% de los técnicos considera que la capacitación docente debe primar para contribuir con la mejora sustancial del sistema educativo dominicano, al igual que el proceso de enseñanza. Igualmente, el 15% considera que las clases deben ser el espacio por excelencia donde se ponga la democracia y que sea eliminada de la cultura esa figura autoritaria y que más bien las clases sean un escenario de debates y de intercambio de ideas. Además, el 42% restante piensa que debe existir un mayor grado de autoestima y valores en los docentes y profesionales dominicanos, mejor gestión por parte de los directores de escuelas, mayor control de lo que se emite en los medios de comunicación, menos política y, más recursos tecnológicos y que existan más programas que promuevan la formación en valores.

CONCLUSIONES

En el caso de esta investigación se tomó en consideración los aspectos globales que influyen en la creación del nuevo currículo del primer ciclo de nivel secundario y cómo este incluye las tendencias, estrategias, desafíos, características y componentes presentes en la educación global. Se buscaba, especialmente, mostrar resultados para identificar si los componentes y características planteadas en el nuevo diseño curricular de secundaria están acorde con lo que un ciudadano global necesita. Tomando en consideración las opiniones de los técnicos del MINERD, la formación de un ciudadano con un pensamiento global es fundamental. Sin embargo, aún estamos en un proceso de transición a esta nueva metodología de enseñanza, las competencias fundamentales y muestra de esto es la preocupación de los expertos en que los docentes no estén tomando estas competencias como objetivo principal debido a su formación basada en la anterior modalidad.

Además, estos afirman que, mediante estrategias de enseñanza como los proyectos de participación en el aula, proyectos de investigación y el trabajo en equipo para la resolución de problemas se logrará multiplicar las competencias fundamentales en nuestros alumnos. Estos elementos son tomados en cuenta por el Estado Dominicano al igual que otras naciones, según el informe de Brunner, J.J. (2001) donde nos dice que los Estados han identificado la educación como el principal instrumento para el desarrollo de los países. Asimismo, hemos tomado en consideración las sugerencias planteadas dentro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible planteados por la ONU y estos son reflejados en el nuevo currículo en conjunto con lo que se considera correcto para la educación nacional. Es evidente que la globalización es el factor central que motiva este nuevo diseño curricular. Es importante destacar que el cambio de paradigma dentro del sistema educativo que los expertos sugieren se verá en cada uno de los alumnos egresados del sistema educativo dominicano.

BIBLIOGRAFÍA

- Asamblea General. (2000). Declaración del Milenio (55/2). Recuperado de <http://www.un.org/spanish/milenio/ares552s.htm>
- Brunner, J. J. (2001). Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias. Seminario sobre Prospectivas de la Educación en América Latina y el Caribe. Seminario llevado a cabo en la Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, UNESCO. Chile. Recuperado de http://200.6.99.248/~bru487cl/files/Futuro_EDU%2525UNESCO-2000_JJB.pdf
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2006). Metodología de la investigación, Cuarta edición. Recuperado de <https://metodologiaecs.wordpress.com/2012/03/09/libro-metodologia-de-la-investigacion-4a-ed-sampieri-con-su-cd/>
- MINERD. (2016). Educando. Obtenido de <http://www.educando.edu.do/portal/wp-content/uploads/2016/07/NIVEL-SECUNDARIO-PC.pdf>.
- Objetivos de Desarrollo del Milenio, ODM. (2000). Los ODM. Recuperado de <http://odm.gob.do/Los-ODM>
- Oficina Nacional de Estadística, ONE. (2009). División Territorial de la República Dominicana 2009. Recuperado de <http://www.one.gob.do/Multimedia/Download?ObjId=608>
- Organización de las Naciones Unidas, ONU. (s.f.). Educación de calidad: Por qué es importante. Recuperado de http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/wp-content/uploads/sites/3/2016/10/4_Spanish_Why_it_Matters.pdf
- Tarabini Castellani, A., & Bonal Sarró, X. (mayo-agosto de 2011). Globalización y política educativa: los mecanismos como. *Revista de Educación*, 355, (pp. 235-255). doi:10-4438/1988-592X-RE-2011-355-023
- UNESCO. (2005). Understanding education quality. En EFA Global Monitoring Report (pp. 30-37). Recuperado de http://www.unesco.org/education/gmr_download/chapter1.pdf
- UNESCO. (1974). Recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/PEACE_S.PDF

PANEL: POLÍTICAS EDUCATIVAS PÚBLICAS

Coordinación del panel: Rita Licelot Cruz

Relatoría: Vilma Díaz Cabrera

Las conferencias presentadas en este panel fueron las siguientes:

EL RETORNO DE LOS AÑOS DE EDUCACIÓN INICIAL EN PISA 2015 PARA REPÚBLICA DOMINICANA

Rita Licelot Cruz, Daniel Morales, Noel Rodríguez y Luis Alba

APRENDIENDO EL VALOR DE LA EDUCACIÓN EN REPÚBLICA DOMINICANA: UN PILOTO DE POLÍTICA PÚBLICA PROMISORIA

James Berry, Lucas Coffman, Daniel Morales y Christopher Neilson

RELACIÓN ENTRE TENENCIAS DE TECNOLOGÍAS DIGITALES Y RESULTADOS EN PISA 2015: UN INSUMO PARA REPÚBLICA DIGITAL

Claudia Curiel, Daniel Morales y Noel Rodríguez

DESEMPEÑOS EN LECTOESCRITURA Y MATEMÁTICA: ESTUDIANTES DE PRIMER CICLO DE VILLA MELLA

Ángel Mirabal, Renzo Roncagliolo, José Alberto Contreras y Norma Mena

IMPACTO SOCIOCULTURAL DEL PROGRAMA DE JORNADA ESCOLAR EXTENDIDA

Ernesto Díaz Laguardia

ANÁLISIS COMPARATIVO DEL DISEÑO CURRICULAR ACTUAL Y EL ANTERIOR: RECOMENDACIONES PARA MEJORA

Pedro Luis de León Mejía

EL USO DE LA TECNOLOGÍA DE LA INFORMACIÓN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES EN EL ÁREA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Johaira Familia, Audrey Francisco y María Cristina López

TIPO DE INVESTIGACIÓN

Empírica

OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Objetivo. Estimar el retorno en los niveles de desempeño (score) en PISA 2015 para los estudiantes dominicanos.

Cuáles son los retornos por año adicional en educación inicial en los niveles de desempeño en Ciencia, Lectura y Matemática en PISA 2015 para los estudiantes dominicanos.

Establecer los factores asociados, determinantes de la educación inicial.

Identificar política educativa en educación inicial y establecer brechas y similitudes asociadas a la luz de los resultados.

Preguntas de Investigación. ¿Cómo hubiera salido RD en PISA si todos sus estudiantes hubieran entrado a la educación inicial a los 2 años? ¿Cómo hubiera cambiado el porcentaje de estudiantes por nivel de desempeño de PISA en RD si todos sus estudiantes hubieran entrado a la educación inicial a los 2 años?

SINOPSIS DEL MARCO TEÓRICO

La participación de niñas y niños en Programas de Atención Integral a la Primera Infancia es fundamental para el desarrollo mental, socioemocional, verbal y físico de los niños (Britto, Engle & Super, 2013, Naudeau, Kataoka, Valerio, & Elder, 2011, Neuman & Devercelli, 2012, UNESCO, 2006, 2015, Yoshikawa y Kabay, 2015). Investigaciones recientes han destacado la importancia de los primeros cinco años de la vida de una persona como una etapa crucial en la que se desarrollan las capacidades mentales que proporcionan una base para los logros futuros (Baker-Henningham, 2013, Campbell et al., 2012, Glewwe, Jacoby & King, 2001). Unirse a los programas preescolares se ha relacionado

con la reducción de los niveles de violencia física en los niños cuyas madres reportaron niveles bajos de logros educativos (Dinehart, Katz, Manfra y Ullery, 2013).

Por estas razones, muchos países han incorporado dichos programas en sus estrategias de desarrollo económico, social y educativo (UNESCO, 2009). Estudios han demostrado que la matrícula escolar, especialmente la población de niños menores de seis años, depende de varios factores socioeconómicos y demográficos, como las condiciones de vida de las familias y hasta el medio ambiente (Marcella, 2014 y Domínguez, 2014). Magnuson (2004), reveló que la asistencia a la educación preescolar tiene una relación positiva con el rendimiento académico en lectura y matemáticas. Además, la Organización para la Cooperación y Desarrollo (OCDE, 2011), estudió los datos obtenidos de PISA en sus países y descubrió que los estudiantes que completaron más de 1 año de preescolar su educación primaria tendió a puntuar 54 puntos más alto en la sección de lectura de PISA que los estudiantes que no. Por otro lado, en América Latina la educación preescolar tiende a reducir las tasas de abandono escolar, aumentar la asistencia a clase y aumentar la puntuación de los exámenes (Berlinski, 2006).

MÉTODO

Se usarán estadísticas descriptivas y pruebas de diferencia de promedios con el método de mínimos cuadrados ordinarios y modelos logísticos. En particular, sea y_{ij} el score de PISA del estudiante i del área j ={Ciencias, Lectura, Matemáticas}; sea D_{iz} un conjunto de variable categóricas dummies, donde D_{iz} ={0,1}, z indica si el estudiante i entró a la educación inicial en el año Z ={1 año o menos, 2 años, 3 años, 4 años, 5 años, etc } , y x_i un conjunto de vectores de características relacionadas al desempeño del estudiante entre las que se encuentran características del estudiante, familiares y de la escuela. Usando el método de mínimos cuadrados ordinarios (MCO), se puede estimar el siguiente modelo: $y_{ij} = \beta_0 + \beta_1 D_{iz} + \beta_2 x_i + \epsilon_{ij}$. El coeficiente estimado asociado al retorno en PISA para cada año de entrada en la educación inicial. Luego, con estas estimaciones se puede calibrar un modelo que estime cómo hubiera salido RD en

PISA si todos sus estudiantes hubieran entrado a la educación inicial a los 2 años y/o establecer escenarios alternativos.

RESULTADOS

Los resultados preliminares muestran qué tanto más sacó en PISA 2015 un dominicano que asistió a la educación inicial con respecto al que no asistió (o entró directo en primer grado). En particular, y tomando en cuenta el género, y el estatus socioeconómico y cultural de la familia del estudiante, se encontró que hay una edad óptima de entrada en la educación inicial (2 años), con una relación parabólica entre la edad de entrada y su nivel de desempeño en PISA (competencias para la vida). Estas estimaciones están basadas en las respuestas que dieron los estudiantes sobre su formación inicial (se está trabajando la información proporcionada por los padres, y las estimaciones dan parecidas).

CONCLUSIONES

Este trabajo desarrolló una metodología empírica que estima el retorno diferencial en PISA 2015 por año de educación inicial para estudiantes dominicanos. En particular, aquellos estudiantes que entraron a la educación inicial a los 2 años obtuvieron un score en PISA 2015 de 11% más que los que no tuvieron ninguna educación inicial (o entraron directamente en 1er grado). A la vez, se establece un marco de simulación para estimar cuánto hubiera sido el score promedio en PISA 2015 de República Dominicana si todos los estudiantes hubieran entrado a la educación inicial a los 2 años, y los cambios en el porcentaje de estudiantes que caen por debajo del nivel 2 de desempeño.

BIBLIOGRAFÍA

- Baker-Henningham, H. (2013). *The role of early childhood education programs in the promotion of child and adolescent mental health in low- and middle-income countries*. Oxford University Press on Behalf of the International Epidemiological Association, 2014(43), 407–433-407–433.
- Berlinski S, Galiani S and Gertler P (2006) *The effect of pre-primary on primary school performance*. Working Paper no. 06/04. London: Institute for Fiscal Studies, University of London, February, 2006.
- Britto, P. R., Engle, P. L., & Super, S. M. (2013). (Eds). *Handbook of early childhood development research and its impact on global policy*. UK: Oxford University Press.
- Campbell, F. A., Pungello, E. P., Burchinal, M., Kainz, K., Pan, Y., Wasik, B. H., & Ramey, C. T. (2012). *Adult outcomes as a function of an early childhood educational program: An Abecedarian Project follow-up*. *Developmental Psychology*, 48(4), 1033. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/1030409053?accountid=15099>
- Dinehart, L. H., Katz, L. F., Manfra, L., & Ullery, M. A. (2013). *Providing quality early care and education to young children who experience maltreatment: A review of the literature*. *Early Childhood Education Journal*, 41(4), 283-290. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s10643-012-0553-6>.
- Domínguez, B. (2014). *Oferta y demanda nivel inicial [Supply and Demand of ECE]*. At: Congreso Internacional IDEICE (5°, 2014, Santo Domingo, República Dominicana). Workshop. Santo Domingo, República Dominicana, Ministerio de Educación. pp. 75-77
- Educational Research Journal* 41 (2004): 115–57.
- Glewwe, P., Jacoby, H., & King, E (2001). *Early childhood nutrition and academic achievement: a longitudinal analysis*. *Journal of Public Economics*, 81 (3), 345-368.
- Magnuson, K. A., Meyers, M. K., Ruhm, C. J., & Waldfogel, J. (2004). *Inequality in preschool education and school readiness*. *American educational research journal*, 41(1), 115-157.
- Marcella, J. L. (2014). *Who cares for infants and toddlers? A mixed methods study of child care for low-income families* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses Full Text. (Order No. 3616286).
- Naudeau, S., Kataoka, N., Valerio, A., Neuman, M. J., & Elder, L. K. (2011). *Investing in young children: An early childhood development guide to policy dialogue and project preparation*. Washington, DC: The World Bank.
- UNESCO. (2015). UNESDOC. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234988>

UNESCO-IBE. (2006b). Ghana: Early childhood care and education (ECCE) programs (Country Profile commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2007, *Strong foundations: early childhood care and education*). Geneva, Switzerland: UNESCO.

Yoshikawa, H., & Kabay, S. (2015). The evidence base for early childhood care and education in global contexts. (Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2015, *Education for All 2000-2015: achievements and challenges*).

James Berry, Lucas Coffman, Daniel R. Morales y Christopher Neilson

TIPO DE INVESTIGACIÓN

Experimental

OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Probar la hipótesis a gran escala mediante la evaluación de un Piloto de Política Pública a nivel escolar, de que reducir las brechas informativas sobre los retornos de la educación disminuye la deserción, aumenta los años de escolaridad y aumenta el esfuerzo de los estudiantes por aprender, cuando es el mismo Ministerio de Educación quien implementa directamente. Determinar los impactos diferenciales de la información estadística y persuasiva-motivacional en las decisiones de escolaridad y la deserción escolar.

SINOPSIS DEL MARCO TEÓRICO

En el año 2001 un investigador de la Universidad de Harvard llevó a cabo un estudio a baja escala con una muestra de 2,250 estudiantes, documentando que los estudiantes dominicanos subestiman los retornos de la educación; encontrando que proveer información sobre los retornos de la escolaridad aumentó de 0.2 a 0.35 los años de educación en la muestra que se aplicó.

MÉTODO

Experimental. El diseño de la campaña informativa y de la logística para hacerla llegar a las escuelas y estudiantes, consideró la evaluación del escalamiento, el cual está circunscrita a un horizonte temporal de dos años académicos, 2014-2015 y 2015-2016. En el primer año, la muestra de escuelas AVE estuvo compuesta por 599, de las que 398 estaban en el grupo de tratamiento y 201 en el grupo de control. Esta muestra fue seleccionada de manera que el 25% de la población de los estudiantes de 7mo y 8vo grado estaban incluidos en esta muestra. En el segundo año se escaló al 50% de la población de estudiantes, pasando la muestra de escuelas a 1,594.

RESULTADOS

El impacto de las campañas informativas sobre retornos de la educación, y que los resultados indican que estas campañas tienen un impacto positivo y significativo (reducción en 2.5%), lo que implica que si se escalara a nivel nacional hasta 4623 estudiantes de 9no y 11vo de Media, dejarían de desertar de la escuela,; y que si los efectos se mantuvieran constantes en el tiempo y se escalara en todo bachillerato dejarían de desertar a nivel nacional entre 6558 y 7000 estudiantes por año.

CONCLUSIONES

La propuesta de Piloto de Política Pública de campañas informativas por medio de videos en las escuelas que entreguen información sobre los retornos de la educación es novedosa y pertinente, siendo la primera evaluación rigurosa y documentada de un escalamiento de una política pública implementada por un Ministerio de Educación en el mundo

BIBLIOGRAFÍA

Jensen, Robert. 2010. "Impact of Information on the Returns to Education on the Demand for Schooling in the Dominican Republic." *Quarterly Journal of Economics* 125 (2010): 515-548

Claudia Curiel, Daniel Morales y Noel Rodríguez

TIPO DE INVESTIGACIÓN

Empírica relacional

OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Realizar un inventario y contabilidad de la tenencia y uso de las tecnologías digitales de los estudiantes dominicanos. Relacionar los niveles de aprendizajes medidos por PISA 2015 con la tenencia y uso de las tecnologías digitales de los estudiantes dominicanos. Retroalimentar a República Digital con relaciones de métricas asociadas a aprendizajes

SINOPSIS DEL MARCO TEÓRICO

La iniciativa de mejorar la calidad de la educación en los países a través de las TIC ya ha sido estudiada y aplicada en varias naciones. Esto es factible hoy día, principalmente a la reducción del peso de las laptops, los costos en los equipos electrónicos y la mayor disponibilidad de redes inalámbricas (Valentine, 2010, pág. 6). A pesar de ello, en base a la revisión de la literatura, ha de destacarse que la evaluación de impacto de tales políticas en América Latina ha englobado muchos inconvenientes, causados por la poca sistematización de recolección de datos por parte de fuentes oficiales. Perú es otro ejemplo a tratar. Entre varios programas de implementación del uso de las TIC en la educación, uno que se destaca en dicho país es el de una Laptop por Niño, el cual se inició en 2008 con la distribución de 40 mil computadoras en 500 escuelas y llegó a entregar 850 mil laptops XO (UNICEF, 2013, pág. 23). El documento citado anteriormente menciona que, para el año 2011, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), inició una evaluación del Programa. Los resultados fueron los siguientes: 1) Se da un aumento sustancial de acceso a computadoras en las escuelas; 2) La mayoría de los estudiantes presentaron niveles de competencias generales en cuanto al uso de procesadores de texto y búsqueda de información en la computadora; 3) No hubo evidencia sistemática que el Programa haya mejorado en los aprendizajes de lectoescritura o matemáticas; 4) A pesar de lo

mencionado anteriormente, se hace hincapié en el documento que, se detectaron mejorías en ciertas habilidades cognitivas, medidas en tres dimensiones.

MÉTODO

Se usarán estadísticas descriptivas y pruebas de diferencia de promedios con el método de mínimos cuadrados ordinarios. En particular, sea y_{ij} el score de PISA del estudiante i del área j ={Ciencias, Lectura, Matemáticas}; sea D_{iz} un conjunto de variables binarias, donde D_{iz} ={0,1}, $?1?$ indica si el estudiante i dispone de recursos tecnológicos Z ={computadora de escritorio, laptop, acceso a internet } , y x_i un conjunto de vectores de características relacionadas al desempeño del estudiante entre las que se encuentran las propias del estudiante, familiares y de la escuela. Usando el método de mínimos cuadrados ordinarios (MCO), se puede estimar el siguiente modelo: $y_{ij} = \alpha_j + \beta_j D_{iz} + \gamma_j x_i + \epsilon_{ij}$. El parámetro de interés es el coeficiente estimado, asociado al retorno en PISA para cada recurso tecnológico disponible.

RESULTADOS

Acorde a resultados preliminares, aquellos estudiantes que reportaron disponer de recursos tecnológicos tienen en promedio una mejor calificación que el resto. Siendo más específicos, aquellos que tienen en conjunto los materiales físicos (laptops, computadoras de escritorio) y el acceso a internet, sacan mejores puntajes en PISA. Sin embargo, se debe tener cautela en atribuir la variación en las notas de PISA, ante cambios en los recursos tecnológicos, ya que estos podrían ser un reflejo del propio efecto de la condición económica de las familias de los estudiantes. En cuanto a las variables de control, las niñas, los alumnos del sector privado y el estatus socioeconómico y cultural inciden de manera positiva en los resultados de PISA.

CONCLUSIONES

La inserción de mecanismos virtuales que faciliten el proceso de aprendizaje de los estudiantes podría contribuir con los resultados en los aprendizajes, que a su vez son capturados en pruebas estandarizadas,

como es el caso de PISA. Sin embargo, se recomienda que, en base a las experiencias de América Latina, las acciones realizadas en el programa de República Digital vayan acompañadas de toda una plataforma virtual que le dé seguimiento al estudiante en cada paso que realice en los equipos proporcionados por el Estado.

BIBLIOGRAFÍA:

de Melo, G., Machado, A., Miranda, A., & Viera, M. (2013). Impacto del Plan Ceibal en el aprendizaje. Evidencia de la mayor experiencia OLPC. Obtenido de Serie Documentos de Trabajo, DT 12/2013. Instituto de Economía, Facultad de Ciencias Económicas y Administración, Universidad de la República, Uruguay: <https://www.google.com.do/url?sa=t&rc=t=j&q=&esrc=s&source=web&cd=8&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjIrdDOvZPVAhWDyyYKHd0rDqEQFghUMAc&url=http%3A%2F%2Fwww.iecon.ccee.edu.uy%2Fdownload.php%3Flen%3Des%26id%3D376%26nbre%3Ddt-13-13.pdf%26ti%3Dapplication%2Fpdf%26tc%>

Enlaces. (s.f.). Preguntas Frecuentes. Obtenido de http://historico.enlaces.cl/tp_enlaces/portales/tpe76eb4809f44/uploadImg/File/Enlaces_FAQ.pdf

Fundación Omar Dengo. (s.f.). Programa de Informática Educativa MEP-FOD. Obtenido de Un aporte al desarrollo de Costa Rica : <http://www.tecnoedu.net/lecturas/materiales/lectura13.pdf>

Jara, I. (s.f.). Impacto de las TIC en el Sistema Educativo chileno. Obtenido de <http://mapeal.cippecc.org/wp-content/uploads/2014/05/Impacto-de-las-TIC-en-el-sistema-educativo-chileno.pdf>

Ministerio de Educación. (6 de abril de 2016). Educación se prepara para implementar la República Digital con entrega de computadoras a estudiantes públicos. Obtenido de <http://www.minerd.gob.do/Lists/Noticias%20MINERD/Item/displayifs.aspx?List=a1135268-a2c8-44cb-a6b9-b28bbb0c764b&ID=1964&ContentTypeId=0x010009A37057EC58174ABFF792B0EDD50960>

Ministerio de Educación de Chile. (2017). ¿Qué es Yo Elijo mi PC? Obtenido de JUNAEB: <http://www.yoelijomipc.cl/index.php/que-es-yo-elijo-mi-pc/>

OCDE. (2012). La OCDE presenta el Reporte Estudiantes, Computadoras y Aprendizaje: Haciendo la Conexión. Obtenido de Estudiantes por computadora en la

escuela: <http://www.oecd.org/centrodemexico/medios/estudiantes-computadoras-y-aprendizaje-haciendo-la-conexion.htm>

Plan Ceibal. (2017). 10 años Plan Ceibal: Hicimos historia haciendo futuro. Obtenido de <http://www.ceibal.edu.uy/storage/app/media/documentos/ceibal-10-2.pdf>

Presidencia de la República Dominicana. (s.f.). República Digital. Obtenido de <https://presidencia.gob.do/plan-de-gobierno/republica-digital>

UNICEF. (2013). Programa TIC y Educación Básica. Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina: Caso Perú. Obtenido de https://www.unicef.org/argentina/spanish/Peru_ok.pdf

Valentine, O. (2010). 1-1 in Education: Current Practice, International Comparative Research Evidence and Policy Implications. Obtenido de OECD Education Working Papers, No. 44, OECD Publishing: http://www.edubcn.cat/rcs_gene/3_oscar_valiente.pdf

Ángel Mirabal, Renzo Roncagliolo, José Alberto Contreras y Norma Mena

TIPO DE INVESTIGACIÓN

La investigación realizada fue longitudinal, dado que se dio seguimiento a una misma cohorte de estudiantes para medir el progreso en los aprendizajes durante el período completo de la Estrategia. Fue descriptiva porque se caracterizaron los desempeños de los estudiantes, se cruzaron diversas variables y se compararon desempeños de acuerdo a esas variables y a los diferentes momentos de evaluación. Finalmente, se constituyó en una investigación de campo, pues la información sobre los desempeños de los estudiantes se recolectó directamente en los centros educativos mediante la aplicación de pruebas estandarizadas por parte de un equipo de especialistas en las áreas evaluadas.

OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Objetivos: General: Describir las competencias y los contenidos curriculares en Comprensión Lectora y Matemática que dominan los estudiantes de primer ciclo de las escuelas públicas del Distrito 10-01 en los años escolares 2014-15 y 2015-16. Específicos: Determinar la variación en los desempeños en Comprensión Lectora y Matemática luego del segundo año escolar de implementación de la Estrategia de Formación Continua Centrada en la Escuela. Identificar los aprendizajes logrados en Comprensión Lectora y Matemática a medida que los estudiantes pasaron de un grado a otro.

Preguntas: General ¿Cuáles competencias y contenidos curriculares en Comprensión Lectora y Matemática dominan los estudiantes de primer ciclo de las escuelas públicas del Distrito 10-01 en los años escolares 2014-2015 y 2015-2016? Secundarias ¿Cómo variaron los desempeños en Comprensión Lectora y Matemática luego del segundo año escolar de implementación de la Estrategia de Formación Continua Centrada en la Escuela? ¿Cuáles aprendizajes se lograron en Comprensión Lectora y Matemática al pasar los estudiantes de un grado a otro?

SINOPSIS DEL MARCO TEÓRICO

Las investigaciones recientes han acumulado evidencias que demuestran que el factor de mayor incidencia en el aprendizaje de los estudiantes es el docente. Al respecto, Barber y Mourshed (2007) concluyeron que, la calidad de cualquier sistema educativo nunca podrá ser mayor que la calidad de sus docentes (p.15). Aunque se actualice la currícula o se invierta en mejorar la equidad y calidad, el cambio tendrá lugar solo cuando se reconozca al docente como el factor central del mismo (Vaillat, 2007). Así, toda propuesta de formación al profesorado debe partir del fortalecimiento continuo de su práctica, en aras de lograr una enseñanza efectiva. El modelo de acompañamiento de la Estrategia de Formación Continua Centrada en la Escuela (EFCEE) supone la adopción de un diseño de investigación longitudinal, ya que se espera monitorear los aprendizajes de los estudiantes durante el período completo de la Estrategia (Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio [INAFOCAM], (2013). Estos estudios son investigaciones dinámicas y enfatizan el carácter temporal de la comparación por cuanto se realizan mediciones repetidas de la misma cohorte a través del tiempo, constituyendo así una aproximación metodológica poderosa en las ciencias sociales y del comportamiento (Cabré, 2009). Los estudios longitudinales han sido el enfoque de diversas investigaciones en Latinoamérica orientadas a medir crecimiento en los aprendizajes. Por ejemplo, en Perú se realizó un estudio del 2007 al 2012 para monitorear los aprendizajes en Comprensión Lectora y Matemática de escuelas estatales de primaria en Lima (Ministerio de Educación de Perú, Unidad de Medición de la Calidad Educativa, 2012). El informe establece que mediciones sucesivas permiten estudiar los cambios producidos a lo largo de un período y describir la forma en que estos se producen, además de analizar algunas variables que se puedan encontrar asociadas a dichos cambios” (p.1).

MÉTODO

Las unidades de análisis fueron los centros escolares. La población estuvo conformada por todas las escuelas participantes en la Estrategia. No se realizó

muestreo: se tomaron todas las escuelas participantes, y se evaluó a un 60% de la población de cada sección de cada grado. La selección de estudiantes se realizó con un muestreo aleatorio simple utilizando números random a partir de los registros de cada sección. Para medir la evolución de los aprendizajes, se utilizaron instrumentos estandarizados compuestos por ítems comunes que evalúan las mismas competencias y contenidos en grados consecutivos. Las pruebas utilizadas provienen de los siguientes programas: Centro de Excelencia para la Capacitación de docentes en Centroamérica y República Dominicana, Programa de Escuelas Efectivas, utilizando ítems elaborados por el Consorcio de Evaluación e Investigación Educativa en el 2006 entre PUCMM, INTEC y USAID. Se adoptaron dos esquemas de comparación de resultados: El primero partió de la premisa de que, a mayor cantidad de años de implementación de la Estrategia, mejores serán los desempeños de los estudiantes. En consecuencia, se compararon los desempeños de niños diferentes en los mismos grados, en años escolares diferentes, utilizando la misma prueba estandarizada. El segundo parte de la premisa de que se puede medir el progreso en los aprendizajes a partir de la evaluación sucesiva de un grupo seleccionado de estudiantes, cuando pasan de un grado a otro. Así, se evaluaron los mismos niños en grados y años escolares diferentes, utilizando pruebas diferentes, pero con ítems comunes que evalúan las mismas competencias y contenidos. Los resultados se presentan como un promedio ponderado sobre la base de: Porcentaje de Respuesta Correcta y se cruzaron con las variables: sexo, edad, tanda y ubicación geográfica de la escuela. Adicionalmente, los resultados se desagregaron de acuerdo a los contenidos y competencias del currículo dominicano.

RESULTADOS

Resultados Generales de la Comparación de Desempeño de los Estudiantes del año escolar 2014-2015 versus los del año escolar 2015-2016. Se evidencia una mejora en el desempeño de los estudiantes en las áreas de Comprensión Lectora y Matemática. Los estudiantes evaluados en el 2016 mostraron un desempeño superior al de los estudiantes evaluados en el 2015. Asimismo, los estudiantes evaluados en el 2016, ubicados en los cuartiles superiores e inferiores, alcanzaron desempeños más altos que el de sus pares evaluados el año anterior. El grado de mayor avance tanto en Matemática como en Comprensión Lectora fue el 2do grado, llegando dicho incremento

general a siete puntos porcentuales, en el caso de Matemática, y a cuatro puntos porcentuales en el caso de Comprensión Lectora.

Resultados de la Medición del Progreso de los Aprendizajes de los Estudiantes al pasar de grado en los años escolares 2014-2015 y 2015-2016. Con respecto a la medición del progreso de los aprendizajes, se evidencia que, tanto en Comprensión Lectora como en Matemática, el porcentaje de estudiantes concentrados en los rangos de desempeño superiores (por encima del 50%) aumentó de un año al otro en todos los grados comparados. Asimismo, el porcentaje de estudiantes concentrados en los rangos de desempeño más bajo (Por debajo del 40%) disminuyó notablemente. Los estudiantes en precocidad muestran un mayor progreso en sus aprendizajes en Comprensión Lectora, que sus pares en la edad teórica y en sobre edad; exceptuando los estudiantes que pasaron de tercero a cuarto.

Por otro lado, los estudiantes con sobre edad muestran el menor progreso en sus aprendizajes en todos los grados y comparaciones analizadas. Sin embargo, en Matemática, los estudiantes en sobre edad de los primeros grados, es decir, los que pasaron de primero a segundo, son los que mostraron el mayor progreso en los aprendizajes. Por otro lado, los estudiantes de la tanda extendida mostraron mayores progresos en su desempeño promedio, en Comprensión Lectora en dos de las tres comparaciones analizadas y en Matemática en tres de las cuatro comparaciones analizadas. **Resultados Específicos en la Áreas Curriculares.** En Comprensión Lectora, los mayores progresos en los aprendizajes a medida que los estudiantes pasaron de un grado a otro se observaron en las competencias de comprensión lectora y comprensión literal. Con respecto a los tipos de texto, los mayores progresos se evidenciaron en la carta, la enciclopedia y la fábula. Por otro lado, en Matemática, los estudiantes que pasaron de primero a segundo y de tercero a cuarto grados, mostraron especial progreso en los componentes de números, estadística y mediciones.

CONCLUSIONES

Con respecto a los resultados en el aprendizaje de los estudiantes, las pruebas aplicadas en mayo 2016 evidencian que, en relación a mayo 2015, en el Distrito 10-01, se evidencia un incremento en el desempeño de los estudiantes, en todos los grados de 1ro a 4to y en las áreas curriculares de Comprensión

Lectora y Matemática. Asimismo, el incremento en el desempeño promedio de los aprendizajes de los estudiantes del Distrito 10-01, de un año al otro, se observa también en el desplazamiento de estudiantes concentrados en niveles de desempeño más bajos a niveles de desempeño mayores. Es decir, cada punto porcentual incrementado, se traduce en un incremento del número de estudiantes que muestra mayores niveles de avance en los diversos rangos de desempeño, según las competencias medidas por las pruebas correspondientes a cada área curricular. Esto, a su vez, evidencia el impacto notable que tienen todas las acciones de mejora emprendidas, en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

Barber, M. & Mourshed, M. (2007, septiembre). How the world's best-performing school systems come out on top. McKinsey & Company (trad.). Recuperado de: http://www.mckinsey.com/client-service/social-sector/resources/pdf/Worlds_School_Systems_Final.pdf

Cabré, R. B. (2009). Diseños cuasi-Experimentales y longitudinales. Recuperado de: 01.03.16: <http://hdl.handle.net/2445/30783>

Imbemon, F. (2007). Asesorar o dirigir: El papel del asesor/a colaborativo en una formación permanente centrada en el profesorado y en el contexto. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 5(). Recuperado de <http://oai.redalyc.org/articulo.oa?id=55100108>

Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio [INAFOCAM]. (2013). Marco de formación continua. Una perspectiva articuladora para una escuela de calidad. Santo Domingo: Servicios Gráficos Segura.

Lauff, E.; Ingles, S. J.; & Christopher, E. M. (2014). Education longitudinal study of 2002 (LBS 2002): A First look at 2002 high school sophomores 10 years later. NCES: Washington DC.

Menard, S. (2008) Handbook of longitudinal research: Design, measurement, and analysis. MA: Elsevier

Ministerio de Educación de la República Dominicana [MINERD] (2014). Diseño curricular nivel primario Primer Ciclo (1ro., 2do. y 3ro.). Santo Domingo: Autor.

Ministerio de Educación de Perú, Unidad de Medición de la Calidad Educativa. (2012). Estudio longitudinal de primaria. Lima: Autor.

Salazar, J. y Marques, M. (2012). Acompañamiento al aula: Una estrategia para la mejora del trabajo pedagógico. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, (5). Recuperado de: <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/4423>

Vaillat, R. (2007, septiembre). La identidad docente. En M. Colén y B. Jarauta (coords.), I Congreso Internacional Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado. Congreso celebrado por el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina [PREAL], Barcelona.

TIPO DE INVESTIGACIÓN

Investigación de tipo cuasi-experimental con grupo control, con metodología cuali-cuantitativa.

OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Objetivo general:

Determinar los efectos a nivel de procesos sociales y culturales generados por el funcionamiento de la Política de Jornada Escolar Extendida en la comunidad del entorno.

Objetivos específicos:

Levantar información sobre los procesos y cambios que ha generado el funcionamiento de las ESCUELAS JEE en las familias.

Describir las ideas, creencias y percepciones que la familia y la comunidad tienen sobre el valor de la educación a partir del funcionamiento de las ESCUELAS JEE.

Identificar y describir la evolución que la Política ha tenido en la participación comunitaria, la gestión de los recursos, el proceso de comedor, la contratación de talleristas y las obras de infraestructura.

Preguntas de investigación:

¿Cuáles cambios socio – culturales se producen en los entornos de las Escuelas de Jornada Escolar Extendida?

¿Mejoran las condiciones económicas de las familias de los y las estudiantes que participan en las JEE, en qué medida?

¿Se valoran cambios en los hábitos alimenticios e higiene?

¿Se aprecian cambios en la valoración de la educación?

¿Cómo impacta la valoración del tiempo en la ESCUELA JEE en las familias y comunidades?

¿Se percibe una evolución en los ingresos familiares?

¿Se desarrollan actitudes de cuidado y preservación plantel y entorno?

SINOPSIS DEL MARCO TEÓRICO

La revisión bibliográfica del presente estudio tiene como enfoque identificar los diferentes elementos que componen el constructo “Efectos del PJEE en la comunidad del entorno”, para contar con un marco conceptual y vivencial de la incidencia del tiempo escolar de las Escuelas JEE en las variables socio-culturales, y así poder plantear hipótesis y cuestionamientos a demostrar en el desarrollo de la investigación. Como elementos del constructo, abordaremos la justicia educativa como política, que fundamenta el modelo de inclusión; el desempeño escolar como finalidad competitiva y de evolución académica; así como el desarrollo sociocultural involucrando los diferentes actores del sistema educativo.

El efecto de un mayor tiempo escolar para aplicar un currículo idóneo ha sido investigado en múltiples investigaciones, demostrando que un mayor tiempo de instrucción y relación eficiente entre los diferentes actores del proceso educativo, incide de manera significativa en la efectividad escolar (Veleda y Rivas, 2011), cobertura del currículo, compromiso de los estudiantes, incremento en los puntajes de matemáticas, ciencias y el idioma (Farbman, 2012); así como mayores ventajas en estudiantes con bajos ingresos, bajos puntajes y minorías étnicas.

Un estudio desarrollado por Birmingham (2005), expuso que las actividades extracurriculares, desarrolladas por un equipo multidisciplinario con diferentes competencias tales como deportivas, artísticas, culturales, y de refuerzo académico, participando a líderes comunitarios y las familias, tuvo un significativo resultado en la construcción de relaciones cercanas entre las familias, la comunidad, los estudiantes y los miembros de la Escuela.

Diversos estudios han confirmado que las horas adicionales de la Jornada Escolar Extendida permiten elevar el nivel de desempeño del grupo (Mioduser, 2007; De La Paz, 2002).

Adicionalmente, una extensa investigación con 8,000 estudiantes, desarrollada por varios años en Detroit (USA), manifestó incrementos significativos en los puntajes de calificaciones de estudiantes con bajo desempeño al estar expuestos a un horario adicional de clases, producto de una nueva política educativa, con un desarrollo cuidadoso del currículo (Marx, 2004).

MÉTODO

Estudio cuantitativo con exploración cualitativa previa, aplicado por medio de entrevistas a los docentes, estudiantes y sus familias. Se complementó la anterior técnica con una metodología de triangulación por medio de técnica de observación, participante en las Escuelas JEE, usando una guía de observación para tal fin.

Diseño cuasi-experimental con un grupo de control donde no se desarrolló la Política de Jornada Escolar Extendida, y uno experimental, donde se está aplicando la Política de Jornada Escolar Extendida desde el año 2013-2014 o anteriores.

En una primera etapa se desarrollaron cuatro sesiones de grupo (grupos focales), donde se terminaron de definir las variables e instrumentos a aplicar en la etapa cuantitativa.

En la segunda etapa se implementó el estudio cuantitativo en los dos grupos (control y experimental); se levantó la información de las variables personales, del Centro Educativo, de rendimiento, de comportamiento del estudiante, de la familia y de Clima Social de Aula.

La tercera etapa consideró la observación participante: Se observó y registró la capacidad y recursos con que cuenta y aplica el Centro Educativo para responder a la demanda del modelo de Jornada Escolar Extendida. Esta labor se realizó durante tres días diferentes para lograr mayor validez y confiabilidad de la herramienta y metodología.

Se aseguró que la comparación cruzada entre el grupo control y el experimental cumpliera con los criterios de selección (similares clases sociales, rural/urbana).

RESULTADOS

En las dimensiones de rendimiento y comportamiento del estudiante, el PJEE ha logrado apoyar a los estudiantes, en desarrollo de sus conocimientos y habilidades en la mayoría de los Centros Educativos estudiados, por medio del apoyo personalizado a través de las tutorías en diferentes asignaturas, así como la apertura de espacios para el impulso de actividades deportivas y artísticas, las cuales han sido valoradas por los estudiantes.

En cuanto a la dimensión del clima social familiar, ha podido mejorar la Calidad de Vida Familiar, debido a que la persona encargada de cuidar al estudiante ha logrado una mayor disponibilidad de tiempo para trabajar, así como la reducción de su trabajo en la preparación de alimentos, percibiendo a su hijo(a) bien alimentado en su Escuela. Lo anterior reconoce el PJEE como un modelo de inclusión que contempla el vasto concepto de la Justicia Educativa.

Abordando la dimensión de los recursos del centro educativo, los actores del proceso educativo perciben que, hacen falta más talleres, tutorías y actividades para satisfacer la demanda, así como elevar la calidad de los mismos en algunas de las Escuelas de Jornada Escolar Extendida. Por otro lado, las Escuelas JEE aún no cuentan con los recursos suficientes para garantizar el acceso de los estudiantes a las TICs, dificultando la eficiencia en el proceso de aprendizaje, sin poder capitalizar al máximo el tiempo y la disponibilidad de los docentes para desarrollar esta labor. Así mismo, aún hace falta garantizar la comodidad en el consumo de alimentos en gran parte de los Centros Educativos evaluados. En promedio, las escuelas que aún no están incluidas dentro de la Política de Jornada Escolar Extendida cuentan con 25 estudiantes por docente y 35 estudiantes por aula. Las Escuelas de la JEE tienen 20 estudiantes por docente y 28 estudiantes por aula, indicando que las Escuelas por ser incluidas dentro de la Política tienen un camino importante por recorrer en cuanto a garantizar los recursos humanos (docentes) y de infraestructura (salones).

En la dimensión del Clima Escolar, la mayoría de los Centros Educativos es calificado positivo por los diferentes actores del proceso educativo. Sin embargo, algunos Centros Educativos (10%) son percibidos como inseguros, desordenados y con poca higiene, aspectos que hacen parte de los puntos contenidos dentro del Plan Operativo Anual (POA) y del Sistema de

Gestión de Centros Educativos – SGCE. En el cuidado y preservación del plantel escolar, las Escuelas de JEE fueron mejor calificadas, por medio de observación participante, que las Escuelas que aún no han sido incorporadas al PJEE.

Otra dimensión importante evaluada fue el Clima del Aula, calificado como positivo por el 98% de los docentes y el 91% de los estudiantes. Tanto las Escuelas de JEE como los Centros que aún no cuentan con la el PJEE se perciben con Clima de Aula positivo.

El Clima Social Familiar de todos los Centros Educativos evaluados es positivo, encontrándose una mayor cantidad de hogares más controladores y exigentes, mientras que una minoría son más flexibles con las normas. En este aspecto, el PJEE no ha incidido en un cambio significativo en las familias. A pesar de que los estudiantes cuentan con menos tiempo en sus hogares, logran cumplir las expectativas de sus oficios en casa y tareas de estudio, así como para relacionarse con sus amigos y no modificar sus adecuados hábitos de higiene.

La comunidad de la zona de influencia manifiesta que las escuelas han contribuido positivamente en la seguridad, integración y solución de problemas de la comunidad, pero todavía hay una importante proporción de opiniones que demandan mayor participación en actividades recreativas y culturales.

CONCLUSIONES

La Política de Jornada Escolar Extendida ha podido mejorar la Calidad de Vida Familiar, debido a que el padre o la madre ha logrado una mayor disponibilidad de tiempo para trabajar, así como aliviarle la carga de cocinar para sus hijos, percibiendo a su hijo(a) bien alimentado en su Escuela, de manera que se puede reconocer el PJEE como un modelo de inclusión que hace parte del constructo Justicia Educativa

El PJEE también ha facilitado un mayor acceso de recursos para que los estudiantes desarrollen y mejoren sus conocimientos y habilidades, por medio del proceso de refuerzo con tutorías en Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Lengua Española e Idiomas, actividades que han sido valoradas por los estudiantes.

El PJEE trasciende a un modelo de inclusión que opera bajo el principio de “dar más a los que menos tienen”, restándole tan solo ser acompañada de los suficientes recursos para su implementación eficiente, con el fin de generar una evolución significativa en las competencias, actitudes, comportamientos, y desempeño académico en los estudiantes.

La totalidad de las Escuelas de JEE aún no cuentan con los recursos suficientes para garantizar el acceso de los estudiantes a las TICs, ya que una gran parte (55%) carece de computadoras y disponibilidad de internet para sus estudiantes, dificultando el proceso de aprendizaje.

A pesar de que la alimentación en las Escuelas de JEE se percibe como balanceada y relativamente variada, beneficios que son muy bien aceptados y valorados por los diferentes actores del proceso educativo, aún carecen de garantizar la comodidad en el consumo de alimentos, por lo que sería importante avanzar evolutivamente al respecto.

El Clima Escolar de la mayoría de los Centros Educativos evaluados es calificado positivo por los diferentes actores del proceso educativo, debido a que existe un clima de respeto, cuidado mutuo y justicia.

BIBLIOGRAFÍA

- Veleda y Rivas. CIPPEC, UNICEF. (2011). La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina.
- Farbman, D. (2012). The Case for Improving and Expanding Time in School: A Review of Key Research and Practice. National Center on Time and Learning.
- Birmingham, J., Pechman, E.J., Russell C.A., and Mielke, M. (2005). Shared Features of High-Performing After-School Programs: A Follow-Up to the TASC Evaluation. Washington, DC: Policy Studies Associates, Inc.
- Mioduser, D. & Betzer, N. (2007). The contribution of project-based-learning to high-achievers' acquisition of echnological knowledge and skills. *Journal of Technology and Design Education*, 18, 59-77.

- De La Paz, S., & Hernández-Ramos, P. (2002). Learning History in Middle School by Designing Multimedia in a Project-Based Learning Experience. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(2), 151–173.
- Marx, R.W., Blumentfeld, P.C., Krajcik, J.S., Fishman, B., Soloway, E., Geier, R. & Tal, R.T. (2004). Inquiry-Based Science in the Middle Grades: Assessment of Learning in Urban Systemic Reform, *Journal of Research and Science Teaching*.
- BID (2013). BID - Oficina de Cooperación Internacional del Ministerio de Educación de República Dominicana, como Programa de Apoyo al Plan Decenal de Educación (DR-LI032/2293/0C-DR, 2013). Diagnóstico y recomendaciones Escuelas de Jornada Escolar Extendida”.
- CIPPEC; UNICEF. (2013). Nuevos tiempos para la educación primaria - Lecciones sobre la extensión de la jornada escolar.
- LLECE, UNESCO. (2013). Análisis del Clima Escolar: Poderoso Factor que explica el Aprendizaje en América Latina y El Caribe.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, Argentina. (2011). Desempeño de la Jornada Escolar Extendida.

PANEL: INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN EDUCATIVA Y SOCIAL

Coordinación del panel: Alexandra Elizo

Relatoría: Rafael Rodríguez

Las conferencias que fueron presentadas en este panel fueron las siguientes:

VIOLENCIA Y CLIMA ESCOLAR EN REPÚBLICA DOMINICANA: UNA VISIÓN DESDE PISA 2015 Y PRUEBAS NACIONALES 2017

Daniel Morales, Juan Miguel Pérez y Claudia Curiel

SITUACIÓN DE LAS FAMILIAS DE PERSONAS CON TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA FRENTE A LOS SERVICIOS EDUCATIVOS: PERCEPCIONES FRENTE A ESTA REALIDAD

Analia Rosoli

SER, ESTAR Y CON-VIVIR EN LA ESCUELA. LA VIOLENCIA ESCOLAR DESDE LAS VOCES DE ESTUDIANTES Y DOCENTES

Berenice Pacheco Salazar

VIOLENCIA EN LAS RELACIONES AFECTIVAS DE LOS UNIVERSITARIOS DE PUERTO PLATA: CASO UTESA

Luis Emilio Brito Arias

CÁNCER Y ESCOLARIDAD: UN ESTUDIO DE CASO DE LA POBLACIÓN ONCOLÓGICA PEDIÁTRICA EN REPÚBLICA DOMINICANA

Blas Andrés Valenzuela Contreras

EDUCACIÓN PARA LA SALUD: EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN NUTRICIONAL DE DOCENTES DE NIVEL MEDIO, EN CENTROS EDUCATIVOS EN SANTIAGO

Biannerys Céspedes Collado

EL ORDENAMIENTO DE LOS CONTENIDOS DE ENSEÑANZA DE LOS LANZAMIENTOS CON ENFOQUE PREVENTIVO A LESIONES EN LA PREPARACIÓN DE JÓVENES LANZADORES DE BÉISBOL

Henryer Ramón Zamora Mota

INCIDENCIA DE VIOLENCIA EN ADOLESCENCIA DE 13 A 15 AÑOS, EN LAS ESCUELAS PÚBLICAS DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN DE LA REPÚBLICA DOMINICANA

Henry Parada, Ana L. Ibarra, Rafaela Burgos y María Elena Asuad

Daniel R. Morales, Juan Miguel y Claudia Curiel

TIPO DE INVESTIGACIÓN

Empírica relacional

OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Realizar un inventario y contabilidad de los niveles de violencia y clima escolar en las escuelas dominicanas. Relacionar los niveles de aprendizajes medidos por PISA 2015 y Pruebas Nacionales 2017 con la violencia y clima escolar padecido y/o experimentado por los estudiantes dominicanos. Retroalimentar con propuestas que permitan impactar los niveles de violencia y contribuyan con la cultura de paz y convivencia escolar

SINOPSIS DEL MARCO TEÓRICO

En esta investigación se toma ventaja de la encuesta que se aplicó a los estudiantes que participaron en PISA 2015. En ella, se levantó información sobre la frecuencia de violencia y acoso escolar padecida en la escuela. PISA 2015 aplicó pruebas para evaluar niveles de competencias en Matemáticas, Lectura, y Ciencias Naturales. Por lo tanto, los datos contenidos en PISA 2015 constituyen una oportunidad sin precedentes para investigar sobre clima y violencia escolar en República Dominicana relacionada con los aprendizajes. El precedente teórico de clima y violencia escolar se encuentra en la rama de la psicología social, y en particular, en los modelos y estudios de clima organizacional. El clima escolar se puede estudiar desde varios puntos de vistas y dimensiones. Se identifican dos puntos de vistas claves. El primero, responde a preguntas sobre cuáles son las causas y/o determinantes del clima y la violencia escolar. El segundo, es cuáles son las consecuencias del clima y la violencia escolar. Tanto el primero como el segundo tienen implicaciones de política educativa asociadas a la equidad.

MÉTODO

Se usarán estadísticas descriptivas y pruebas de diferencia de promedios con el método de mínimos cuadrados ordinarios y modelos logísticos. En

particular, sea y_{ij} el score de PISA del estudiante i del área $j=\{\text{Ciencias, Lectura, Matemáticas}\}$; sea D_{iz} un conjunto de variable categóricas dummies, donde $D_{iz}=\{0,1\}$, z indica si el estudiante i padeció o experimentó violencia, y x_i un conjuntos de vectores de características relacionadas al desempeño del estudiante entre las que se encuentran características del estudiante, familiares y de la escuela. Usando el método de mínimos cuadrados ordinarios (MCO), se puede estimar el siguiente modelo: $y_{ij}=\beta_0+\beta_1D_{iz}+\beta_2x_i+\epsilon_i$ El coeficiente estimado asociado a diferencia de media en PISA del estudiante que padeció violencia versus quien no padeció.

RESULTADOS

En lo que se refiere a experimentar golpes o zarandeos, el 83.68% de los estudiantes reportaron que nunca o casi nunca les sucede esta situación. De las jóvenes un 87.75% y de los jóvenes un 79.26%. Ahora, si se toma en cuenta al menos alguna vez, 8.09% de los estudiantes reportó haber padecido esta situación, 4.92% de las jóvenes y 11.51% de los jóvenes. Extrapolando se estima que, a nivel nacional, unos 2,280 estudiantes de 15 años experimentan golpes o zarandeos una vez a la semana o más; aproximadamente 746 de género femenino y 1,532 de género masculino. En promedio, un estudiante que es golpeado o zarandeado una vez a la semana o más, obtiene entre 30 y 40 puntos menos en PISA.

CONCLUSIONES

Las estadísticas incluyen a los que no respondieron, por lo que las prevalencias reportadas pueden estar subestimadas. La violencia y acoso escolar presenta menor prevalencia en la violencia física que en la psicológica a nivel general, tanto para el género masculino como femenino. Sin embargo, al extrapolar, más de 2,200 estudiantes de 15 años experimentan golpes o zarandeos una vez a la semana o más, aproximadamente 746 de género femenino y 1,532 de género masculino, lo que puede implicar que en algunos Centros Educativos haya ausencia de mecanismos de rectificación de estas situaciones que generan sufrimiento en sus víctimas con consecuencias

para toda su vida futura. Tener una dimensión de prevalencia de estas situaciones es importante para canalizar la política educativa en temas de prevención de riesgos y bienestar estudiantil. La oportunidad de relacionar estas situaciones con los niveles de aprendizajes podría generar investigaciones que documenten la efectividad de las políticas educativas de alcanzar mayores niveles de calidad y equidad en el sistema educativo.

BIBLIOGRAFÍA

Inostroza, P. & Trucco, D. (2017). *Las violencias en el espacio escolar*. Junio 6, 2017, de CEPAL. Sitio web: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/41068-violencias-espacio-escolar>

Morales, D. (2015). *Gestión Directiva y Clima Escolar en República Dominicana: identificación de factores característicos y sus relaciones con resultados en los aprendizajes (working paper)*. Barna Business School.

Vargas, Y., Mancía, A., Fernández, N., Caamaño, C. & Garrido, L. (2014). *Estudio de Prevalencia, Tipología y Causas de la Violencia en los Centros Educativos de Básica y media de la República Dominicana*. Mayo 30, 2017, de MINERD, IDEICE, UNIBE. Sitio web: https://www.ideice.gob.do/cgid/publicaciones.html-set_1

D'Angelo, L. & Fernández, D. (2011). *Clima, conflictos y violencia en la escuela*. Mayo 30, 2017, de UNICEF-FLACSO. Sitio web: https://issuu.com/unicef-tacro/docs/clima_conflicto_violencia_escuelas

Parada, H., Ibarra, A., Burgos, R. & Asuad, M. (2017). *Incidencia de violencia en adolescentes de 13 a 15 años en las escuelas públicas del sistema de educación de la República Dominicana*. Santo Domingo, República Dominicana: Búho

TIPO DE INVESTIGACIÓN

CUANTITATIVA DE CORTE TRANSVERSAL

OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Los propósitos que guiaron esta investigación fueron indagar cuál era la cobertura educativa de niños y jóvenes con Trastornos del Espectro Autista (TEA) en República Dominicana; conocer si los estudiantes con TEA reciben apoyo en los centros educativos; Conocer el tipo de apoyo que reciben y la percepción que tienen las familias con relación a éstos y, determinar cuáles son las percepciones de las familias con relación a los servicios educativos que reciben.

SINOPSIS DEL MARCO TEÓRICO

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) es un trastorno del neurodesarrollo que se manifiesta durante toda la vida y que se caracteriza por la presencia de dos categorías de síntomas: deficiencias en la comunicación social y comportamientos restringidos y repetitivos (American Psychiatric Association, 2013). La variedad de síntomas que caracterizan a la condición constituyen un espectro muy heterogéneo (Mishaal, Ben Itzhak y Zachor, 2014; Murdoch y State, 2013). Si bien esta condición está asociada con Discapacidad Intelectual (APA, 2013), aproximadamente más del 50% tienen un nivel de CI en el rango normal (Cai y Richdale, 2016). Se reconoce una mayor presencia de autismo en sujetos varones que en mujeres, actualmente la razón oscila entre 4.3/6.8 varones cada mujer (Zachor, y Ben-Itzhak, 2011). Existe un aumento en la prevalencia de los sujetos con TEA en los últimos años. Esto ha llevado a que los sistemas educativos deban implementar estrategias que puedan dar respuesta a la inclusión de esta población (Stokes y col., 2017). Algunos autores cuando se trata de la educación de niños con TEA consideran fundamental, tanto la participación de la familia en el proceso educativo, como la existencia de un profesor de apoyo o de un especialista que dé ayuda en el aula (Stokes y col., 2017; Iadarola y col., 2017; Dillon y Underwood, 2012). El proceso educativo de una persona con TEA precisa de personal entrenado adecuadamente, y de que las escuelas cuenten tanto

con recursos específicos, como con estrategias que garanticen el trabajo colaborativo entre el docente del aula y el de apoyo (Iadarola y col., 2017). La forma como se experimente la trayectoria escolar del estudiante con TEA impactará directamente en las percepciones que la familia tenga de los servicios educativos que reciben.

MÉTODO

Este estudio formó parte de un estudio regional que se realizó en Latinoamérica y que fue liderado por la Red Espectro Autista Latinoamérica (REAL) formada por profesionales especialistas en TEA de Argentina, Brasil, Chile, República Dominicana, Venezuela y Uruguay. Como instrumento de recogida de información se utilizó la Encuesta de Necesidades de Cuidadores. Desarrollado por Amy Daniels & Coordinadores Nacionales de SEAN. Consiste en una encuesta que tiene como finalidad entender las necesidades de los niños con autismo, y los retos y dificultades que enfrentan ellos y sus familias en buscar y recibir ayuda. Este instrumento fue traducido al español por una experta en el tema. La selección del presente cuestionario se basa en su uso a nivel internacional por Autism Speaks y el Global Autism Public Health. Cuenta con el antecedente de haber sido utilizado en la SEAN Caregiver Needs Survey (2014). La encuesta está formada por 4 Secciones: Sección 0: Datos Básicos de la Encuesta. Sección 1: Características Demográficas Familiares. Sección 2: Características del Niño Afectado. Sección 3: Uso de Servicios (Salud, Educativos, Otros.) Sección 4: Percepción de los Padres/Cuidadores (Acceso y Necesidades no cubiertas, Impacto en el Familiar Cuidador, Estigma, Calidad de Vida, Desafíos y Prioridades). El método de administración de la encuesta fue digital. El Comité Nacional de Bioética en Salud en República Dominicana aprobó el proyecto de investigación para ser realizado en el país. Todos los participantes completaron un consentimiento informado para participar en la investigación que se encontraba al inicio del cuestionario. La información recogida fue de índole anónima garantizando la privacidad de la información de los participantes. Por las características de la encuesta utilizada, se consideraron todos los formularios completados en un período de tiempo determinado (enero-abril 2016).

RESULTADOS

Se aplicaron 152 encuestas de las cuales fueron completadas en su totalidad 147. En cuanto al método de completado de la encuesta, el 86.2 % de los participantes contestó por sí mismo el cuestionario. Más de la mitad (68.5%) completó el cuestionario desde su hogar, mientras que 24.7% lo hizo desde una institución. A nivel territorial las familias participantes eran de las siguientes localidades: Distrito Nacional, Santo Domingo Oeste, Santo Domingo Este, San Cristóbal, Santiago, La Vega, San Pedro de Macorís, Puerto Plata, Moca, Nagua, Bonao, Mao, Jarabacoa, Bani, Higüey. Con relación al nivel educativo del familiar que completó la encuesta (madre/padre/otro) los resultados evidencian que 49.3% tenía un nivel universitario y 30.1% nivel de postgrado (especialidad, maestría o doctorado); 13% nivel secundario y 1.4%, nivel primario; y 2.7% primaria incompleta. En cuanto al nivel educativo alcanzado por el otro padre, madre o responsable de la persona con TEA los resultados fueron: 43.2% nivel universitario, 22.6% nivel de posgrado, 18.5% nivel secundario, 4.1% nivel primario y 2.1 % primaria incompleta.

En cuanto a la relación existente entre la persona con TEA y quién completó la encuesta los resultados obtenidos fueron: 76.7% madre, 14.4% padre, 1.4% abuela/o y 7.5% otra persona. Cabe resaltar que la presencia de más personas con diagnóstico de TEA en la familia resultó afirmativa en el 17% de los casos. En cuanto al sexo de la persona con TEA 83% fue masculino y 17% femenino. Del total de la población el 40.1% era de 5 años o menos, 41.5% se encuentran entre los 6 y los 11 años de edad, 12.2% entre 12 y 17 años de edad, y 6.2% de 19 o más años. En relación al nivel de escolaridad/capacitación del hijo/a con TEA, el 55.9% refirió que se encuentra en el nivel inicial, el 27.2% en el nivel primario y un 2.9% en el nivel secundario. Un 1.5% está en el nivel terciario/universitario, 0.7% acude a un taller de formación laboral y un 5.1% parece no asistir más a la escuela por razones de edad.

De aquellos que asisten a la escuela, un 54.4% lo hace en una escuela común, el 22.1% va a una escuela especial y un 4.4% asiste a una escuela de recuperación. Un 4.4% no está registrado en una escuela y un 1.5% está en escuela domiciliaria. Un 69.9% de los que van a la escuela asisten a centros educativos privados, mientras que un 15.4% asiste a centros públicos. Sólo un 31.3% de los que están registrados en la escuela reciben algún tipo de apoyo escolar adicional debido a sus

necesidades. Un 78.2% de las personas encuestadas refieren que consideran muy importante que sus hijos tengan apoyo para tener éxitos en la escuela.

En este mismo sentido, los encuestados refieren sentirse muy satisfechos con los apoyos en la escuela sólo en el 55.8%. Los mayores desafíos que enfrentan los padres o cuidadores para que sus hijos reciban los apoyos que necesitan son asegurar una educación adecuada (80.3%), asegurar buenos servicios de salud (62.6%), asegurar derechos básicos (56.5%) y asegurar apoyos sociales/asistencia social adecuada (51%). Para las familias, las principales prioridades se dirigen hacia mejores servicios educativos (75.5%). Al aplicar la técnica del análisis multivariado conocida como escalado multidimensional se observó una proximidad en los resultados relativos a las preguntas ¿A qué modalidad de escuela asiste su hijo/a actualmente? y ¿Otras personas me discriminarían por tener un hijo/a con TEA?

CONCLUSIONES:

El propósito de este estudio fue identificar cuál es el estado de la situación de las familias de personas con TEA frente a los servicios educativos y las percepciones que estas experimentan de cara a esta realidad. Es la primera vez que se aplica un instrumento de estas características en la República Dominicana, por lo que los resultados obtenidos permiten, no solo conocer las necesidades a nivel educativo de las familias participantes, sino que son una evidencia a ser tomada en cuenta para el diseño de estrategias en el sistema educativo.

Con relación a los procesos educativos de los hijos de las familias que participaron en la encuesta, de los que están escolarizados, un 64.6% asistían a centros educativos privados, mientras que un 14.3% asistía a centros educativos públicos. Con relación a los sistemas de apoyo educativos, el 78.2% de las familias considera fundamental que sus hijos reciban apoyo adicional. Sin embargo, cabe destacar que un 26.7% de los encuestados experimenta insatisfacción con el apoyo recibido en la escuela. Este factor se considera muy importante al hablar de calidad de vida de la familia. Estos resultados llaman la atención sobre la necesidad de seguir desarrollando políticas y servicios que puedan mejorar y cubrir estas necesidades. Tal como se menciona en el estudio de Vohra y col. (2014), para una mayor efectividad de la atención y mejor calidad

de vida, en la intervención son imprescindibles las decisiones compartidas con la familia y una adecuada coordinación de la atención.

BIBLIOGRAFÍA

American Psychiatric Association (2013) Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th edition.

Cai, R.Y y Richdale, A.L. (2016) Educational Experiences and Needs of Higher Education Students with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism Developmental Disorders* (2016) Vol. 46: pag. 31-41.

Daniels, A., Como, A., Hergüner, S., Kostadinova, K., Stosic, J. y Shih, A. (2017) Autism in Southeast Europe: A Survey of Caregivers of Children with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism Developmental Disorders* (2017) 47: pag. 2314-2325

Dillon, G.V. y Underwood, J.D.M. (2012) Parental Perspectives of Students With Autism Spectrum Disorders Transitioning From Primary to Secondary School in the United Kingdom. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 27(2) pag. 111-121

Iadarola, S., Hetherington, S., Clinton, C., Dean, M., Reisinger, E., Huynh, L., Locke, J., Conn, K., Heinert, S., Kataoka, S., Harwood, R., Smith, T., Mandell, D. y Kasari, C., 2015. Services for children with autism spectrum disorder in three, large urban school districts: Perspectives of parents and educators. *Autism*, 2015, Vol. 19(6) pag. 694-703

Mishaal, R.A., Ben Itzhak, E. y Zachor, D.A. (2014). Age of autism spectrum disorder diagnosis is associated with child's variables and parental experience. *Research in Autism Spectrum Disorders*. Vol. 8, Issue 7, Julio 2014, Pag. 873-880

Murdoch JD y State MW (2013) Recent developments in the genetics of autism spectrum disorders. *Current Opinion on Genetics Developmental*, 2013 Jun;23(3): Pag. 310-315

Stokes, M.A., Thomson, M., Macmillan, C.M., Pecora, L., Dymond, S.R. y Donaldson, E. (2017) Principals' and Teachers' Reports of Successful Teaching Strategies With Children With High-Functioning Autism Spectrum Disorder. *Canadian Journal of School Psychology*, 2017, Vol. 32(3-4) pag. 192-208.

Vohra, R., Madhavan, S., Sambamoorthi, U. y St. Peter, C. (2014). Access to services, quality of care, and family impact for children with autism, other developmental disabilities, and other mental

TIPO DE INVESTIGACIÓN

Estudio cualitativo, de corte descriptivo, basado en procedimientos de la teoría fundamentada.

OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Objetivo general: Analizar las opiniones y experiencias sobre la violencia escolar que tienen estudiantes y docentes en la República Dominicana. Objetivos específicos: 1. Analizar las manifestaciones de violencia escolar que estudiantes y docentes identifican en sus centros educativos, y cómo estas son experimentadas. 2. Analizar las concepciones sobre frecuencia, causas y consecuencias de la violencia escolar que tienen estudiantes y docentes. 3. Identificar las estrategias que se ponen en marcha en el centro educativo para el abordaje y prevención de la violencia escolar. 4. Describir las opiniones de estudiantes y docentes sobre las estrategias institucionales para el abordaje y prevención de la violencia escolar.

SINOPSIS DEL MARCO TEÓRICO

En el ámbito escolar, la violencia puede ser entendida como cualquier acción que ocurra y/o se gesticione en la escuela, dificultando su finalidad educativa y lesionando la integridad de algún miembro de la comunidad escolar. En palabras de Ortega (2008), es un modelo de relación desigual entre aquellos, de los que se espera una relación igualitaria. Es un comportamiento culturalmente aprendido que implica una direccionalidad y una intencionalidad de controlar, imponer, manipular y/o dañar a otros (Torrego, 2006; Díaz-Aguado, 2007; Ortega, 2008; Garaigordobil & Oñederra, 2010). La violencia escolar se constituye en un obstáculo para la mejora de la calidad educativa, el logro de los aprendizajes y para el sano desarrollo de estudiantes y docentes (Abramovay, 2005; Díaz-Aguado, 2007; Perrenoud, 2008). En República Dominicana, estudios previos señalan que el uso de la violencia está culturalmente aceptado como mecanismo disciplinario en las escuelas (Vargas, 2010), y que la cantidad de víctimas y agresores en las escuelas dominicanas se sitúa por encima de la media de otros países de América Latina y

de España, sobre todo en lo referido a robo, amenazas, rechazo y violencia sexual (Fundación Santa María & Organización de Estados Iberoamericanos, 2008). Una investigación más reciente (Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa & Universidad Iberoamericana, 2014), que trabajó con una muestra de 2,391 escolares, reveló que la tipología de violencia más común en el contexto escolar ocurre entre estudiantes, sobre todo a modo de gritos e insultos (24.1%), golpes (13.6%) y amenazas o intimidación (7.1%). Un 69.1% del estudiantado reportó haber presenciado violencia entre pares y un 33.6% haber sido acosado en los últimos 2 meses.

MÉTODO

La investigación se llevó a cabo en dos centros educativos públicos del segundo ciclo del nivel primario, de contextos urbanos marginales en Santo Domingo, República Dominicana. Se trabajó con una muestra intencionada de 23 docentes y 604 estudiantes de 5º a 8º grado, en edades comprendidas entre los 9 y 16 años, quienes participaron del estudio de manera informada y voluntaria. Para el levantamiento y análisis de la información se utilizaron procedimientos propuestos por la teoría fundamentada (Strauss & Corbin, 2002; Giraldo, 2011; Restrepo-Ochoa, 2013). Para profundizar en sus opiniones sobre las causas de la violencia escolar, se utilizaron cuatro técnicas de recolección de información: la observación no participante, los talleres lúdicos-creativos, los grupos focales y las entrevistas en profundidad semiestructuradas. El trabajo de campo se desarrolló durante el período comprendido entre febrero a diciembre del 2015, implicando una inversión de cuatro meses en cada uno de los centros educativos. El sistema de categorías para el análisis de la información fue desarrollado de manera emergente. Todos los datos fueron analizados utilizando el programa informático MAXqda 12.

RESULTADOS

Entre las principales conclusiones de la investigación se destaca que la violencia constituye una forma de relación que permea todos los espacios, todos los momentos y todos los actores del centro educativo. Se

evidencia la existencia de violencia entre estudiantes, manifestada de manera verbal, física, económica y sexual, muchas de las cuales se esconden tras la pretensión de ser un juego. Asimismo, se demuestra que el personal docente ejerce violencia verbal y física hacia su alumnado, asumiéndola como un mecanismo de control disciplinario y recurso pedagógico. El trabajo de campo muestra consistentemente que existen características de la cultura escolar que se constituyen en violencia de la escuela, por ejemplo: el adultocentrismo, expresado en las normas escolares y en la ausencia de espacios de participación; las experiencias de clases que no atienden a la diversidad; y los mecanismos de control del cuerpo y las identidades del estudiantado.

Por otra parte, la investigación expone cómo el personal docente atribuye las causas de la violencia escolar al contexto familiar, mientras que el estudiantado entiende que los causantes principales son el juego y los enchinchadores o espectadores provocadores. Esto último pone de manifiesto la consideración implícita de que los débiles lazos de amistad entre pares también sustentan esta problemática. Para el caso de ambos actores, se muestra un fuerte arraigo a los estereotipos tradicionales de género. Los hallazgos además indican que las estrategias personales utilizadas para abordar la violencia escolar, por parte del estudiantado son: las acciones de chivatear y, fundamentalmente, la de no quedarse *dao*. Es decir, reaccionar y defenderse ejerciendo más violencia. Las alumnas de 5° y 6° son las únicas que refirieron que buscan apoyo en personas adultas.

A nivel institucional, las estrategias se limitan fundamentalmente a la baja en las calificaciones y a la suspensión del alumnado de las clases. Esto evidencia una respuesta institucional violenta que, además, solo considera la violencia entre estudiantes (fundamentalmente la física) y de estudiantes a docentes como objeto de sanción. Estudiantes y docentes coinciden en valorar que las estrategias implementadas por los centros educativos no logran mejorar ni erradicar la situación de violencia escolar, a pesar de lo cual estos últimos las continúan utilizando.

CONCLUSIONES

Los hallazgos y conclusiones de la presente investigación son de relevancia para orientar el diseño e implementación de programas de atención, prevención y erradicación de la violencia escolar

en el contexto dominicano. Se propone la creación de un Programa Integral para la Construcción de la Convivencia Escolar y la Prevención de la Violencia en República Dominicana, desde los principios de atención a la diversidad, la igualdad de género, la interculturalidad y la educación emocional. Para ello, se recomiendan acciones concretas que desde el desarrollo profesional docente y la gestión escolar pueden impulsarse.

BIBLIOGRAFÍA

- Abramovay, M. (2005). Violencia en las escuelas: un gran desafío. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 53-66.
- Díaz-Aguado, M. (2007). Pautas para la prevención de los conflictos. En M. De Esteban (Coord.). *Nuevos retos para convivir en las aulas: construyendo la escuela cívica*. (pp. 71-131). Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación.
- Fundación Santa María (SM) y Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2008). *Estudio de Convivencia Escolar en la República Dominicana*. Santo Domingo: SM y OEI.
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J.A. (2010). *La violencia entre iguales. Revisión teórica y estrategias de intervención*. Madrid: Ediciones Pirámides.
- Giraldo, M. (2011). Abordaje de la investigación cualitativa a través de la teoría fundamentada en los datos. *Ingeniería Industrial. Actualidad y Nuevas Tendencias*, 2(6), 79-86.
- Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación Educativa (Ideice) y Universidad Iberoamericana (Unibe). (2014). *Estudio de prevalencia, tipología y causas de la violencia en los centros educativos de básica y media de la República Dominicana*. Santo Domingo: Ideice y Unibe.
- Ortega, R. (2008). *Malos tratos entre escolares: de la investigación a la intervención*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Perrenoud, P. (2008). Diez nuevas competencias para enseñar. *Tiempo de Educar*, 9(17), 153-159.

Restrepo-Ochoa, D. (2013). La teoría fundamentada como metodología para la integración del análisis procesual y estructural en la investigación de las representaciones sociales. *Revista CES Psicología*, 6(1), 122-133.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Torrego, J.C. (2006). Desde la mediación de conflictos en centros escolares hacia el modelo integrado de mejora de la convivencia. En J.C. Torrego (Coord.) *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos* (pp.11-26)

TIPO DE INVESTIGACIÓN

Mixto (Exploratorio y descriptiva).

OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

General:

Identificar el impacto de la percepción de los factores que generan violencia en las relaciones afectivas de los estudiantes universitarios de UTESA, recinto Puerto Plata.

Específicos:

- Explicar el tipo de violencia más común en las relaciones afectivas de los estudiantes universitarios de UTESA POP.
- Mostrar la disponibilidad de sostener relaciones afectivas que tienen los alumnos de UTESA POP.
- Relacionar la violencia en las relaciones afectivas universitaria con el rendimiento académico de los estudiantes.
- Presentar la percepción de los estudiantes sobre las parejas sentimentales de sus pares iguales en relación con la violencia en la universidad.
- Presentar el papel que juega la inmadurez del alumno universitario como causa generadora de violencia.
- Mencionar la influencia del compañerismo insano como factor generador de violencia en la universidad.
- Interpretar cómo los factores generadores de violencia en la universidad pueden incidir en la deserción universitaria.
- Relacionar la responsabilidad del hogar con la violencia de los universitarios.

SINOPSIS DEL MARCO TEÓRICO:

González, et al., 2007, sostienen que los principales factores sociales que influyen en la violencia en las relaciones afectivas de los estudiantes universitarios es la creciente tendencia de protección a la mujer y sus derechos, empero, el rol de masculinidad y machismo del hombre dominicano permanece en aumento, esto provoca violencia entre las parejas jóvenes que observan las noticias funestas que se presentan en la prensa en relación a las muertes violentas de mujeres dominicanas, ya que las imágenes que se presentan sin edición, en vez de ayudar a disminuir los casos de violencia los motivan. En tanto que, las relaciones afectivas son relaciones en las que se crean vínculos entre dos o más personas, lazos que implican confianza y afectos en común.

Cuando los jóvenes ingresan a la universidad se sienten atraídos por obtener un noviazgo. En tal sentido (Martínez, 2008) refiere que el tema de las relaciones de pareja llama la atención de los jóvenes universitarios, tanto en su vivencia cotidiana como para sus proyectos de vida, ya sea que hayan tenido o no alguna experiencia en este sentido. La búsqueda de una pareja, sólo para un rato o para el resto de la vida, tiene una historia particular en cada persona. Cuando los jóvenes, egresados de la secundaria, ingresan a la universidad tienden mucho a tener diferentes relaciones afectivas. Esto porque una gran cantidad de ellos desde secundaria tiene la expectativa de conseguir pareja en la universidad. Autores como Saldivia y Vizcarra (2012), encontraron que el consumo de drogas y violencia se interrelacionan en el noviazgo de estudiantes universitarios. Peña, González y Hernández (2013), sostienen que no todo es positivo y que en algunas ocasiones estas relaciones tienen sus efectos negativos.

MÉTODO

Universo. Según el censo del 2010 la población de Puerto Plata es de 118,496 personas. Población objeto de estudio (N= 3,306) estudiantes (UTESA-PP) F: N= 2,124 M: N= 1,182. Muestra Estratificada por carreras (n =100 estudiantes). F: (n=50) M: (n=50) Tipo

de Investigación: Mixto (exploratorio-descriptivo). Softwares: SPSS V. 22.0 y Excel, 2010. Instrumento: Se realizó un instrumento con una escala tipo Likert de 5 puntos que va desde de acuerdo, muy de acuerdo, indeciso, en desacuerdo, y muy en desacuerdo. Este se adaptó a partir de Arias Brito, 2015; 2017). Los datos fueron recolectados por estudiantes de término de la asignatura diseño de investigación. El cuestionario fue validado en cuanto a su contenido por un experto.

RESULTADOS

Hallazgo 1. Se ha encontrado en cuanto a la violencia verbal en las relaciones afectivas de los estudiantes universitarios que un 45% está totalmente de acuerdo, un 29% está de acuerdo, un 11% está en desacuerdo, un 9% está indeciso y un 6% está totalmente en desacuerdo. Estos datos coinciden con lo relacionado a la violencia psicológica. Sin embargo, en lo concerniente a la violencia física en la universidad se han encontrado los siguientes datos inversos a los anteriores: donde el 45% está totalmente en desacuerdo, el 29% está en desacuerdo, es tan solo un 11% y el 6% que se encuentran totalmente de acuerdo, de acuerdo respectivamente y finalmente, un 9% se encuentra indeciso.

Hallazgo 2. Los estudiantes de UTESA POP están 54% totalmente de acuerdo, 22% de acuerdo en tener disponibilidad para relacionarse entre sus pares iguales. Sin embargo, es tan solo el 11% y el 9% que se encuentran en desacuerdo y totalmente en desacuerdo respectivamente, finalmente un 4% está indeciso.

Hallazgo 3. En cuanto a que la violencia en los estudiantes de UTESA POP afecta su rendimiento académico se puede decir que el 45% está totalmente de acuerdo, un 20% está de acuerdo, el 13% está en desacuerdo, totalmente en desacuerdo e indeciso igualan en un 11%.

Hallazgo 4. Los participantes del estudio están totalmente de acuerdo en un 39%. En relación a que las parejas sentimentales de estudiantes universitarios generan violencia entre sí, esto lo corroboran el 24% que está de acuerdo, el 16% está indeciso, el 15% está en desacuerdo y el 6% está totalmente en desacuerdo.

Hallazgo 5. Los participantes de la investigación se expresan en un 57% que la inmadurez, es la causa principal por la que los estudiantes generan violencia en sus relaciones afectivas, seguido de un 17% que

está de acuerdo, por su parte, indeciso y totalmente en desacuerdo presentan un 9%, y finalmente un 8% está en desacuerdo.

Hallazgo 6. En este punto los participantes indican estar en un 35% totalmente de acuerdo, un 19% de acuerdo, un 18% en desacuerdo, un 16% totalmente de acuerdo y un 12% de acuerdo en cuanto a que el compañerismo insano de los universitarios de UTESA POP influye de manera directa en la violencia entre las parejas universitarias.

Hallazgo 7. Al cuestionar a los participantes sobre si los casos de violencia pueden traumatizar al estudiante, incluso hacerlo desertar de la universidad el 40% estuvo totalmente de acuerdo, el 21% estuvo de acuerdo, el 13% indeciso, el 17% en desacuerdo y el 9% totalmente en desacuerdo.

Hallazgo 8. Al relacionar la violencia entre los universitarios con la que se genera en sus hogares, los participantes señalan estar totalmente de acuerdo en un 29%, corroborado con un 26% que está de acuerdo. Sin embargo, existe un 23% que está en desacuerdo e igualan en 11% los que están indeciso y totalmente en desacuerdo.

CONCLUSIONES

Se ha encontrado que la violencia verbal en las relaciones afectivas de los estudiantes universitarios de UTESA POP, es análoga con la violencia psicológica. Por el contrario, ocurre con la violencia física, ésta es menos frecuente en la universidad. Se deduce que los estudiantes de UTESA POP están dispuestos a relacionarse entre sus pares iguales, sin embargo, existe una minoría que todavía se resiste. La mayoría de los participantes tienen una actitud positiva en cuanto a que la violencia en los estudiantes afecta su rendimiento académico. Más del 60% de los participantes del estudio presentan una actitud positiva en relación a que las parejas sentimentales de estudiantes universitarios generan violencia entre sí.

Los alumnos piensan que esto podría influir de manera directa en el rendimiento académico y la deserción universitaria. El estudio demuestra que más de un setenta por ciento de los participantes de la investigación, se expresan en actitud positiva hacia que la inmadurez es la causa principal por la que los estudiantes generan violencia en sus relaciones afectivas en la Universidad Tecnológica de Santiago

UTESA, recinto Puerto Plata. Por su parte, se puede decir que más de la mitad de la muestra tiene una actitud positiva en cuanto a que el compañerismo insano de los universitarios de UTESA POP, influye de manera directa en la violencia entre las parejas universitarias. Al relacionar la violencia entre los universitarios utesianos con la que se genera en sus hogares, cinco de cada diez participantes señalan tener una actitud positiva en tal sentido. Finalmente, dando respuesta a nuestro objetivo general se puede afirmar que el estudio identifica un impacto en la percepción de los estudiantes universitarios sobre los factores que generan violencia en las relaciones afectivas de los alumnos de la Universidad en cuestión.

BIBLIOGRAFÍA

Arias Brito, L. E. (2015). Educación en valores en República Dominicana: validación de un cuestionario sobre valores en deportes de equipo con alumnos de nivel básico (Doctoral disertación, Universidad de La Rioja).

Arias Brito, L. E. (Julio-Diciembre, 2017). Estudio de caso: El valor de la salud en el deporte universitario de UTESA-Puerto Plata. GYMNOS. Volumen (2) 3, pp.73-76.

Saldivia, C y Vizcarra, B. (2012). Consumo de Drogas y Violencia en el Noviazgo, en Estudiantes Universitarios del Sur de Chile, Santiago: Chile, Sociedad Chilena de Psicología Clínica. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-48082012000200004&script=sci_arttext

Peña, González y Hernández. (2013). Violencia en el noviazgo en una muestra de jóvenes mexicanos, Tamaulipas: México. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/4767/476748711003/>

Martínez, J. (2008). Estudiantes universitarios y sus relaciones de pareja: de sus experiencias y proyectos de vida, México. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662008000300006

TIPO DE INVESTIGACIÓN

Esta investigación es un estudio de caso con un enfoque cualitativo y un diseño fenomenológico.

OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Objetivo general: Evaluar cómo se desarrolla la escolaridad en niñas y niños con cáncer.

Objetivos específicos: Establecer el estado escolar que presentaban las niñas y niños con cáncer antes de su diagnóstico. Entender el estado escolar actual que presentan las niñas y niños con cáncer. Conocer las experiencias vividas por los familiares sobre la escolaridad de pacientes con cáncer infantil.

Preguntas de Investigación ¿Cuál era el estado escolar de las niñas y niños con cáncer antes de su diagnóstico? ¿Cuál es el estado escolar de las niñas y niños con cáncer? ¿Cuáles experiencias han vivido los familiares de pacientes con cáncer infantil en cuanto a la escolaridad?

SINOPSIS DEL MARCO TEÓRICO

El cáncer es una patología grave, pero poco frecuente en pacientes pediátricos. Esta enfermedad suele marcar un antes y un después en la vida del niño/a y su familia. Debido a los avances médicos, más del 75% de los casos sobreviven a esta enfermedad, siempre y cuando conlleve de un tratamiento con una infraestructura multidisciplinar completa. Es de suma importancia tomar en cuenta que la persona enferma es un niño/a, de modo que, integrar una enfermedad como el cáncer en su vida normal y la de su familia, es la mejor forma de darle continuidad a una vida en la que un diagnóstico como este interrumpe (López-Ibor, 2009). Atender a las necesidades educativas de niños/as con cáncer es de suma importancia, ya que el hecho de padecer de una enfermedad grave como el cáncer, no debe de añadirse que el niño/a pierda el ritmo escolar, y lo que es más importante, la posibilidad de continuar su escolarización con sus compañeros/as de clase que no han estado enfermos (López-Ibor, 2009). La integración escolar del paciente con cáncer

infantil es de suma importancia, ya que la integración social posterior dependerá de cómo se llevó a cabo su integración escolar. Dicha tarea debe de ser llevada a cabo por profesionales del ámbito sanitario, educativo, psicológico, familiares y compañeros/as. Mijares (1993) expresa que es de suma importancia que los pacientes no tengan una desconexión total con la escuela. Propone también que el niño/a viva el regreso a la escuela como si estuviera regresando de un largo viaje del que tiene muchas historias que contar.

MÉTODO

Esta investigación es un estudio de caso con un enfoque cualitativo y un diseño fenomenológico. Se llevó a cabo en el Hospital Infantil Robert Reid Cabral, en Santo Domingo, República Dominicana. Un total de 16 familias fueron entrevistadas y seleccionadas a través de un muestreo no probabilístico de tipo intencional y por conveniencia. El principal criterio de inclusión para participar en el estudio consistió en que las familias deben de tener a algún integrante menor de edad que padezca de alguna enfermedad oncológica y se encuentre en edad escolar. Los datos se recolectaron a través de historias de vida, entrevistas y grupos focales y se analizó la data con codificación cualitativa. Primero se presentó el anteproyecto a la Unidad de Investigación de Onco-Hematología del Hospital Infantil Robert Reid Cabral. Luego de ser aprobado, se reclutó un total de dieciséis familias. Después de presentarles el consentimiento informado a los participantes, se llevaron a cabo grupos focales y entrevistas individuales semiestructuradas. Se procedió a analizar la información a través de codificación cualitativa y se plasmaron los resultados en el siguiente estudio.

RESULTADOS

Los resultados de esta investigación afirman que las familias participantes (n = 16) han expresado tener dificultades con la escolaridad de sus allegados que sufren de cáncer. Estas dificultades se presentaron desde el momento en que recibieron el diagnóstico hasta la actualidad. Dificultades como la asistencia a clases, el cumplimiento con los deberes escolares, la

relación entre compañeros de aula, el apoyo recibido por parte de la escuela, suelen ser impedimentos y causantes de la retirada parcial o total del sistema educativo de estos pacientes. Gannoni, Shute (2009), Williams y Chapman (2011), lo habían expresado al decir que niños/as con cáncer pueden ausentarse de la escuela por largos períodos de tiempo, afectándoseles su relación con sus compañeros/as y sus amigos/as. A pesar de estas dificultades, deben tomarse en cuenta los efectos secundarios que el cáncer y su tratamiento producen.

Entre los estados escolares encontrados, antes de tener el diagnóstico del cáncer, se encontraron dos. Antes de recibir el diagnóstico los participantes o asistían a la escuela de manera activa o no se habían inscrito porque aún no se encontraban en edad escolar, o porque el cáncer les había afectado en edades tempranas. En los casos en que les afecta en edades tempranas, el tratamiento y sus efectos secundarios suele ser tan intrusivo que les impide iniciar el proceso educativo en una escuela con sus pares. Esto confirma lo expresado por Ibáñez (2016), cuando dice que el cáncer tiene su mayor incidencia en el primer año de vida, etapa en la que se ve un avance rápido en los procesos de desarrollo. En cambio, entre los estados escolares encontrados, luego de haber recibido el diagnóstico, se encontró que los/las participantes iban gradualmente alejándose de la escuela y del proceso educativo. Muchos de estos casos continuaban con su educación al igual que los demás niños/as. Sin embargo, el resto de los casos demostró que gradualmente iban separándose del proceso educativo.

Comenzaban presentando faltas a la escuela por las visitas hospitalarias o por los efectos secundarios de los tratamientos, luego continuaban retirándose parcialmente, para poder recibir tratamientos más intensos y continuos en el hospital, hasta que, por último, se encontraban en un estado de retirada total. Este estado implica la ausencia por completo de la escuela, la discontinuidad de las relaciones sociales con sus compañeros/as y maestros, y el retraso educativo progresivo que presentan al no poder continuar con su educación formal. En cuanto a las experiencias que han tenido los participantes y sus familiares, se han encontrado distintos tipos de experiencias. Entre ellas, la que más se destaca es la indiferencia percibida de parte de los familiares hacia la escuela. Muchas de las familias participantes expresaban que las escuelas de

sus hijos/as que padecen de cáncer no habían tomado ningún tipo de iniciativa por cooperar con el proceso y adaptación, que a su vez conlleva de ciertos cambios.

CONCLUSIONES

En la República Dominicana aún no existen protocolos enfocados en la continuidad de la educación de pacientes pediátricos que padezcan de cáncer. El uso de estos protocolos de parte de las Unidades Oncológicas Pediátricas es de suma importancia, ya que permitirá evitar el retraso o alteración en el desarrollo de las áreas sociales, emocionales, físicas y psicológicas de cada paciente que padezca de esta patología. El apoyo de estas unidades podría también servirle de manera positiva a los familiares que acompañan a sus allegados en todo este proceso. El cáncer es una enfermedad que no solo afecta al niño o niña, sino que también a sus allegados y todo su entorno social. Otro de los hallazgos relevantes relacionados con experiencias en la escuela es que muchos de los participantes, se vieron prácticamente forzados a cambiar de una escuela a un colegio privado. Este cambio, les permitía encontrarse en un ambiente con mucha más higiene, y en el que podían recibir una educación más individualizada. Cabe destacar, que no todos los participantes podían cambiar a sus allegados/as de escuela, ya que este cambio conlleva de cierta solvencia económica.

Por último, una experiencia que vivieron casi todos las/los participantes de esta investigación fueron las burlas. Muchos de las niñas/os con cáncer confesaban haber recibido burlas en el colegio por parte de sus compañeros/as debido a la pérdida de pelo o cambios en el peso corporal. Estas burlas son un añadido a los efectos psicológicos y emocionales que ya de por sí trae consigo una enfermedad como el cáncer.

BIBLIOGRAFÍA

- Gannoni, A. & Shute, R. (2009). Parental and child perspectives on adaptation to childhood chronic illness: A qualitative study. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 15(1), 33-59. doi: 10.1177/1359104509338432
- Ibáñez, E. (2016). Beneficio del apoyo psicosocial a la calidad de vida de niños y niñas enfermos de cáncer: una revisión sistemática cualitativa. *Revista colombiana de enfermería*, 4(4), 125-145.

López-Ibor, B. (2009). Aspectos médicos, psicológicos y sociales del cáncer infantil. *Psicooncología*, 6(2), 281-4.

Mijares Cibrián, J. (1993). Integración escolar del niño y adolescente con cáncer. Primeras jornadas internacionales de atención multidisciplinar al niño con cáncer. Valencia, España: ASPANION.

Williams, K. & Chapman, M. (2011). Social challenges for children with hemophilia: Child and parent perspectives. *Social Work in Health Care*, 50(3), 199-214. doi: 10.1080/00981389.2010.527790.

TIPO DE INVESTIGACIÓN

Esta investigación tiene un enfoque cualitativo, desde una perspectiva fenomenológica con un diseño no experimental.

OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Objetivo general

Explorar las experiencias pedagógicas de los docentes de ciencias naturales en la educación nutricional en centros educativo en Santiago de los Caballeros, en el período mayo-junio 2017.

Objetivos específicos

1. Determinar las características sociodemográficas de los docentes de la asignatura de Ciencias Naturales.
2. Describir las concepciones que poseen los docentes sobre la práctica pedagógica enfocada a nutrición.
3. Explicar la influencia de la cultura en las estrategias didácticas implementadas por los docentes en la educación nutricional.
4. Identificar las estrategias didácticas y material de apoyo utilizados por los docentes en el proceso de enseñanza en la educación nutricional.
5. Explicar la influencia de la alfabetización en salud en la educación nutricional.
6. Constatar experiencias de los docentes en la práctica pedagógica enfocada a nutrición con el currículo educativo.
7. Identificar las limitaciones en la educación nutricional en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Pregunta de Investigación

¿Qué experiencia pedagógica han tenido los docentes de la asignatura de Ciencias Naturales en el marco de la educación nutricional, de los centros educativos en Santiago de los Caballeros, en el período mayo-junio del 2017?

SINOPSIS DEL MARCO TEÓRICO

En el marco teórico se aborda, a través de la revisión literaria, la transición de la educación tradicional que muchos conocimos a una educación más integral que no solo busca impartir conocimiento básico de las grandes ciencias, sino que persigue sensibilizar al estudiante en la importancia que tiene construir hábitos que le permitan mantener un estilo de vida saludable en armonía con el medio ambiente. Se ha visto que los programas que se desarrollan en el ámbito de la salud nutricional requieren de la colaboración del personal sanitario y el docente (Talavera Y Gavidia, 2013), ambos actores deben construir una metodología educativa que se adapten al concepto de salud (Jourdan, D, Mannix, P, Mcnamara, C, Simar T, Pommier J, 2010). En el estudio llevado a cabo en la ciudad de Valencia, con una muestra de 118 profesores, tanto de educación primaria, como de secundaria demuestra que el personal docente está calificado para generar actitudes o cambios en la etapa inicial o durante otro período en el estilo de vida. (Talavera Y Gavidia, 2013). De acuerdo a la Organización Mundial de Salud (OMS), la educación para la salud está definida como: disciplina que se ocupa de iniciar, orientar y organizar los procesos que han de promover experiencias educativas, capaces de influir favorablemente en los conocimientos, actitudes y prácticas del individuo y de la comunidad en relación a la salud. En relación al sistema educativo dominicano se vive la misma realidad que otros países de Latinoamérica. Se reconoce la relevancia de los temas de nutrición y alimentación tanto para el individuo y la sociedad; pero esto no se han incorporado completamente en la educación formal, apenas se tratan superficialmente a nivel fisiológico y biológico.

MÉTODO

Para esta investigación se utilizaron las siguientes técnicas: Entrevista semiestructurada: a partir de preguntas formuladas. Permite conocer las experiencias de los docentes de la asignatura de Ciencias Naturales. La mayor fortaleza de esta técnica es que permitirá explorar a profundidad la información que va surgiendo en el transcurso de la entrevista. Además, de permitir conocer directamente las concepciones que presentan

los docentes en temas de alimentación y nutrición. Los temas que aborda la entrevista buscan dar respuesta a cada objetivo planteado y entre estos se encuentran: las concepciones que presenta el docente en relación a alimentación y nutrición, la alfabetización en salud, educación nutricional y cómo impartirla en las clases, el abordaje de la educación para la salud, los hábitos alimentarios, entre otros.

Los ítems elaborados para abordar las experiencias docentes en la educación nutricional fueron basados en dos estudios previos: es una tesis de grado realizado en Argentina, que buscaba conocer si los hábitos alimentarios formaban parte del contenido curricular de la asignatura de Biología. El instrumento utilizado eran tres preguntas abiertas sobre hábitos alimentarios (Vignola, 2014), la cual se centra en los hábitos alimentarios desarrollando una estructura de tres grandes ejes. El segundo cuestionario fue realizado por Daza Rosales et al (2012), para conocer las concepciones ingenuas de los futuros docentes, por lo que eran preguntas abiertas que no le habían preguntado durante su formación docente. El mismo se les aplicó a estudiantes de formación inicial de la licenciatura de Biología. Revisión del currículo educativo del nivel medio: desde una lectura comprensiva, se analizó minuciosamente el currículo del nivel medio tanto del 1er como el 2do ciclo, con la finalidad de conocer cómo en las asignaturas de ciencias naturales y biología se abordan temas de educación nutricional y educación para salud.

RESULTADOS

Existe mucha diversidad en la mayoría de las experiencias en temas de educación nutricional, sin tener explícitos las bases pedagógicas. La gran mayoría afirma estar familiarizado con el concepto de educación nutricional, pero no lo identifica como parte del proceso enseñanza-aprendizaje, que se puede impartir en el salón de clases. La población de participantes estuvo compuesta por un 71.4 % de mujeres y un 28.6% de hombres. A pesar de que cada centro educativo profesa una religión diferente, es decir, una institución es evangélica y la otra católica, 5 de los 7 participantes pertenecen a la religión católica. Es necesario conocer que entienden los profesores por educación nutricional y los aspectos que más influyen en este concepto. En relación a lo que entiende de dicho concepto resalta la forma adecuada de llevar una dieta equilibrada, si bien no está claro cómo se puede lograr enseñar esto a través de las experiencias que

refieren haber tenido en torno a temas de nutrición. Los docentes tienen muchas concepciones en temas de alimentación y nutrición, que utilizan como saber popular y desarrollando a partir de esta una lección educativa. En este sentido, entienden que partiendo del conocimiento y creencia popular pueden funcionar como punto de inicio para conducir una clase que se enfoca en abordar hábitos alimentarios.

CONCLUSIONES

La salud es vital para el desarrollo. Muchos países de Latinoamérica han reformado su sistema educativo con el propósito de llevar salud a las aulas, y esto lo han logrado a través de una política nacional. El bienestar nutricional es un factor determinante en el desarrollo de los niños, por lo que se debe entender que es responsabilidad de todos los actores del proceso educativo, impartir información válida y científica que pueda influir en las tomas de decisiones saludables para toda la vida. Los resultados muestran que los docentes tienen concepciones ingenuas de lo que es la alimentación y nutrición, y que, a partir de estas, desarrollan sus clases en torno al marco de la educación nutricional, lo que provoca la variabilidad de experiencia entre docentes de un mismo centro. Además, al no estar contemplada en el curricular educativo influye a que opten por estrategias didácticas de acuerdo a sus criterios que suele estar basado en el saber popular de lo que es comer saludable. Es importante destacar que a través de la revisión de la literatura se evidencia cómo los docentes logran mejores resultados en intervenciones planeadas y ejecutadas con los expertos en el área.

BIBLIOGRAFÍA

- Daza Rosales S F., Arrieta Vergara J R., Ríos Carrascal O., Crespo Rojas C A., (2012). La digestión en la alimentación humana y sus implicaciones en la formación inicial de los profesores en didáctica de las ciencias naturales. RedSe Vol. 1 No.1.
- Jourdan, D, Mannix, P, Mcnamara, C, Simar T, Pommier J, (2010). Factors influencing the contribution of staff to health education in school. Health education research. Vol.25 No.4. Recuperado de: <https://doi.org/10.1093/her/cyq012>
- Talavera Y Gavidia, (2013). Percepción de la educación para la salud en el personal docente y el sanitario. Didácticas de las ciencias experimentales y sociales. No. 27. Recuperado de: DOI: 10.7203/DCES.27.2569

TIPO DE INVESTIGACIÓN

Investigación longitudinal o transversal.

OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

1. Análisis de los fundamentos teóricos y metodológicos relacionados con la organización de los contenidos de enseñanza de los lanzamientos en el béisbol y su importancia para el profesor de Educación Física. 2. Diagnóstico del estado actual de la organización de los contenidos de enseñanza de los lanzamientos en el béisbol vigente. 3. Determinación de las características de la nueva organización de los contenidos de enseñanza de los lanzamientos por formas de lanzar en el béisbol y su importancia para el profesor de Educación Física.

1- ¿Qué antecedentes teóricos fundamentan la organización de los contenidos de enseñanza de los lanzamientos en el béisbol y su importancia para el profesor de Educación Física? 2- ¿Cómo se presenta actualmente la organización de los contenidos de enseñanza de los lanzamientos de béisbol en las clases de Educación Física? 3- ¿Cuáles características distinguen la nueva organización de los contenidos de enseñanza de los lanzamientos por formas de lanzar en el béisbol y su importancia para el profesor de Educación Física?

SINOPSIS DEL MARCO TEÓRICO

Para el profesor de educación física es de suma importancia tener el conocimiento de las acciones correctas de un deporte que, a pesar de no estar dentro de la malla curricular, es nuestro deporte nacional. La organización de los contenidos de enseñanza de los lanzamientos para jóvenes que podrían optar por ser lanzadores, juega un papel fundamental en el conjunto de variables que pueden provocar una lesión deportiva (Zamora Mota, 2016). Es por ello, que en esta investigación se tuvo en cuenta para dicha reorganización de los contenidos de enseñanza de los lanzamientos, el criterio de varios autores sobre diferentes saberes que resultaron ser médula principal de la investigación. Entre dichos

saberes se encuentran los siguientes: La biomecánica, la cual permitió conocer la incidencia de cada tipo de lanzador (efecto que ejerce la acción de la mano sobre la pelota) y el tipo de lanzador (ángulo de salida de la pelota), en los diferentes segmentos estructurales, que componen el miembro libre superior (brazo) (Matsuo, Takada, Matsumoto y Saito, 2000). Las ciencias médicas, brindaron la composición completa del sistema osteomioarticular del miembro libre superior encargado de la acción de lanzar, y su correspondiente maduración por los segmentos estructurales que lo componen (Taure, 1965). La didáctica, plantea que la estructura lineal-progresiva es la forma de ordenar-secuenciar los contenidos, que en este caso son los que componen el orden de enseñanza de los lanzamientos en jóvenes lanzadores de béisbol (Labarrere y Pairo, 1988). Lo antes expuesto, permitió conformar una nueva organización de los contenidos de enseñanza de los lanzamientos, donde emerge el concepto de formas de lanzar y lo integra el tipo de lanzamiento y el tipo del lanzador (Zamora Mota, 2016), lo cual orienta al profesor de educación física en su accionar durante su labor.

MÉTODO

Se realizó una revisión bibliográfica en el estudio de diversas estrategias que han imperado en la organización de los contenidos de enseñanza de los lanzamientos en el béisbol. También se emplearon los métodos sustentados en los procesos lógicos del pensamiento Análisis-síntesis: se utilizó en la caracterización gnoseológica y pedagógica del orden de los contenidos de enseñanza de los lanzamientos en el béisbol, que permitió detectar sus falencias. Inducción-deducción: permitió partir desde lo general de los contenidos de enseñanza de los lanzamientos hacia lo particular de los ordenamientos vigentes y también la importancia de estos referentes para el profesor de Educación Física.

RESULTADOS

La nueva organización de contenidos de enseñanza de los lanzamientos presentada por Zamora Mota (2016), la cual está concebida a partir de la maduración

osteomioarticular del bloque apendicular de los miembros libres superiores, la cual se cumple a lo largo del tránsito por las diferentes edades y permite el empleo de formas de lanzar adecuadas a las correspondientes categorías, lo que en esencia constituye el proceso de preparación sostenible de jóvenes lanzadores de béisbol. Tabla 1. Organización de los contenidos de enseñanza de los lanzamientos (Zamora, 2016). Categorías y Formas de lanzar 9-10 años. Por encima del hombro de poca rotación (recta y cambio). Nota: Solo ejercen la función de lanzador los practicantes de último año en la categoría (10 años). Sub 12 años Por encima del hombro de poca rotación (recta y cambio). De amplia rotación por encima del hombro (curva). Sub 15 años. Nota: No se introduce variedad de lanzamientos, se orientan los establecidos para la categoría precedente. Sub 18 años. Tres cuartos por encima del hombro (solo los tipos de lanzamientos que han sido visualizados hasta el momento). Lanzamientos de corta rotación interna (slider). Sub 23 años. Lanzamientos con ángulo de salida lateral y por debajo del hombro. Lanzamientos movidos (sinker, split-finger, fastball y tenedor). Lanzamientos de rotación externa (screwball). Lanzamientos sin rotación (nudillo o knuckleball, palmball o bola empalmada).

Nota: Con la excepción de los lanzamientos movidos con ángulo de salida por encima y tres cuartos por encima del hombro, los restantes han de ser tratados a partir del segundo año de la categoría (20 años). Esta organización tributa de forma significativa al profesor de educación física en su labor, debido a que la República Dominicana, después de los Estados Unidos, es el país que tiene más beisbolista en las grandes ligas y también en otras ligas, pero a pesar de esto según la Major League Baseball RD (2009), explica sobre la necesidad de impartir clínicas a los entrenadores de la base por el empirismo existente.

Es por ello, que la organización que se presenta como resultado de una investigación integrada por varias ciencias, mejora la labor del docente de Educación Física, debido a que le muestra el orden correcto según el desarrollo humano y le asegura al practicante que pasará a manos de los entrenadores de las diferentes categorías, por las cuales cursará, realizar las acciones adecuadas y consciente para su posible vida como atleta en este deporte.

CONCLUSIONES

A partir de los resultados obtenidos, es preciso comprender que en el establecimiento de una nueva organización de los contenidos de enseñanza de los lanzamientos en jóvenes lanzadores de béisbol, es necesario el análisis, tanto del efecto que produce la acción de la mano sobre la pelota, como el ángulo de salida empleado, la implicación y maduración del sistema osteomioarticular del bloque apendicular del miembro libre superior, lo cual debe conocer el profesor de educación física para ponerlo en práctica en su labor. A partir de los conocimientos expuestos, el profesor de educación física cuenta con una nueva herramienta para la orientación correcta de los contenidos a impartir en las clases de béisbol.

BIBLIOGRAFÍA

- Labarrere, G. y Pairo, G. (1988). Pedagogía. La Habana, Editorial Pueblo y Educación.
- Major League Baseball RD (2009). Responsabilidad social de MLB y el MLB-DDA. [EN LÍNEA] Disponible en: http://mlb.mlb.com/rd/social_responsibility.jsp. [Consultado el 10 de octubre del 2017].
- Matsuo, T., Takada, Y., Matsumoto, T. y Saito, K. (2000). Biomechanical characteristics of sidearm and underhand baseball pitching: comparison with those of overhand and three-quarterhand pitching. *Japanese Journal of Biomechanics in Sports and Exercise*. 4, pp. 243-252.
- Taure, M. (1965). Anatomía del desarrollo: embriología humana. 1ra ed. Barcelona, España: Editorial Científico- Medicina.
- Zamora Mota, H. (2016). Estrategia metodológica de organización de los contenidos de enseñanza de los lanzamientos para la preparación sostenible de jóvenes lanzadores de béisbol. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias de la Cultura Física. Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deportes Manuel Fajardo. Habana, Cuba.

TIPO DE INVESTIGACIÓN

Descriptiva, no experimental, de corte transversal, basada en fuentes primarias y con métodos mixtos de recolección de datos.

OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Conocer la incidencia y manifestaciones de las distintas formas de violencia de las cuales son víctimas las y los adolescentes de 13, 14 y 15 años, que estudian en escuelas públicas de la República Dominicana.

SINOPSIS DEL MARCO TEÓRICO

Los altos niveles de violencia en América Latina y el Caribe, han sido identificados como un problema que impacta el desarrollo social y económico de los países; es por esta razón, que ha sido un tema ampliamente investigado por varios autores desde diversas perspectivas. Una de ellas, hace énfasis en la victimización del desarrollo que, como concepto clave, señala que no solo se victimiza la persona que recibe la violencia, sino todo su desarrollo. Para investigar y profundizar sobre este tema, Finkelhor y colaboradores diseñaron un Cuestionario de Victimización Juvenil (JVC por sus siglas en inglés) que evalúa cinco categorías de violencia: Delito convencional, violencia por parte de cuidadores, violencia entre pares, testigos de violencia y violencia sexual. Todos los estudios realizados revelaron la incidencia de cada una de estas categorías en la vida de los adolescentes, confirmando que los adolescentes son frecuentemente víctimas de delitos convencionales; que a pesar de que la visibilidad en América Latina se mantiene baja, las personas menores de edad son maltratadas por los cuidadores; que la violencia entre pares más común es el acoso o bullying, que la violencia sexual no solo ocurre hacia las personas del sexo femenino y que el testigo de violencia es tan víctima, como la persona directamente agredida.

MÉTODO

Se aplicó una versión validada en español del cuestionario JVC a una muestra nacional de 4,400 adolescentes de 13, 14 y 15 años que estudiaban en Escuelas Públicas de República Dominicana. La profundización de las experiencias de violencia, fueron investigadas a través de una entrevista semi-estructurada elaborada para tal fin, que fue aplicada a una muestra de 162 adolescentes de ambos sexos.

RESULTADOS

Los estudiantes de sexo masculino, son víctimas con más frecuencia, de ataques e intentos de ataque, con y sin armas y por pandillas, así como de robo, golpes por parte de parejas, relaciones sexuales con adultos y negligencia familiar. Las de sexo femenino son víctimas con más frecuencia de golpes e insultos, por parte de los adultos a cargo de su cuidado, exhibicionismo y toques sexuales por adultos y son con más frecuencia, testigos de violencia entre sus padres y de ataques a otros con armas.

Los encuestados que residen en la zona urbana son víctimas y testigos de crimen convencional, con más frecuencia; mientras que los que viven en la zona rural reciben más golpes de sus parejas y participan más en actividades sexuales forzadas por parte de iguales.

Los estudiantes de 15 años de edad reportan más ser víctimas de insultos de los adultos a cargo de su cuidado, golpes por parte de novios/as o parejas, sexo con mayores de edad, toques y actividades sexuales forzadas, así como ser testigos de violencia en la familia y en el entorno social.

Los encuestados que residen en el Gran Santo Domingo están más expuestos a ser víctimas de ataques e intentos de ataque, sin armas y por pandillas, así como a ser testigos de asesinatos, disparos y disturbios sociales. Los que viven en la región Este, son víctimas con más frecuencia de encontrarse en medio de enfrentamientos entre pandillas e intentos de secuestro o secuestro consumado. Los adolescentes de la región Sur, son con más frecuencia víctimas

de golpes de parte de novios/as o parejas, así como toques o actividades sexuales forzadas por adultos desconocidos. Palabras Claves: Violencia; Crimen convencional; Maltrato; Violencia sexual; Acoso; Testigos de violencia; Secuestro; Disparos; Pandillas.

CONCLUSIONES

Los estudiantes de sexo masculino encuestados, son víctimas con más frecuencia, que las de sexo femenino de: Intentos de ataque y de secuestro. - Ataque con y sin armas. - Negligencia por parte de los cuidadores adultos. - Ataques por pandillas -Golpes en genitales, por parte de otros niños. - Golpes por parte de una pareja - Que otro niño les fuerce a realizar conductas sexuales. - Sostener relaciones sexuales con adultos. - Ser testigos de violencia, en la modalidad de robo en sus casas.

Las adolescentes son víctimas con más frecuencia que los de sexo masculino, de: Golpes e insultos, por parte de los adultos a cargo de su cuidado. - Sentirse mal porque otros niños le insultan y emiten comentarios sexuales sobre ellas. - Ser obligadas a mirar los genitales de alguien. - De que un adulto las toque en sus partes íntimas o las fuerce a tener conductas sexuales. - Ser testigos de violencia entre sus padres. - Ser testigos de que ataquen a alguien con armas. Ser testigos de que hayan asesinado a alguien cercano.

Los estudiantes de 15 años de edad reportan con más frecuencia ser víctimas de: -Insultos de los adultos a cargo de su cuidado. - Que uno de los padres lo esconda para impedirle ver al otro. - Golpes por parte de novios/as o parejas. Nota: Estos 3 ítems muestran un aumento progresivo en sus frecuencias, a medida que aumenta la edad. - Ser testigos de violencia entre sus padres. - Ser testigos de asesinatos. - Que hayan asesinado a alguien cercano. - Tener sexo con personas mayores de 18 años. - Que adultos conocidos y desconocidos les toquen o les fuercen a realizar conductas sexuales y de que traten de forzarles a tener relaciones.

BIBLIOGRAFÍA

Arrubarrena, M. & De Paul, J. (2011). Maltrato a los Niños en la Familia: Evaluación y Tratamiento. Madrid, Ediciones Pirámide, S. A.

Barudy, J. (1998). El Dolor Invisible de la infancia: una lectura ecosistémica del maltrato infantil. España: Paidós.

Barudy, J. & Dantagman, M. (2005). Los Buenos Tratos a la Infancia: Parentalidad, Apego y Resiliencia. Barcelona, Editorial Gedisa, S. A.

Burgos, R. (2014). Acoso escolar en estudiantes de Centros educativos de la Educación Básica, Públicos y Privados, de Santo Domingo: Prevalencia, Factores Asociados e intervención por parte del centro. Período Agosto- Diciembre, del 2013: Tesis de maestría no publicada, INTEC-UCL, Santo Domingo.

Cerezo., Calvo, A. & Sánchez, C. (2011). Intervención psicoeducativa y tratamiento diferenciado del bullying. Concienciar, informar y prevenir. Madrid: Pirámide.

Finkelhorn, D., and Hashima, P. The Victimization of Children and Youth.A Comprehensive Overview. Law and Social Science Perspectives on Youth and Justice. 2001.

Finkelhor, D., Shattuck, A., Turner, H., & Hamby, S. (2014). La polyvictimisation comme facteur de risque de revictimisation sexuelle. *Criminologie*, 47(1), 41-58.

Finkelhor, D. (2007). Developmental victimology: The comprehensive study of childhood victimization. En R.C. Davis, J. Lurigio y S. Herman (Eds.), *Victims of crime* (3rd ed.) (pp.9-34). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Garbarino, J. y deLara, E., (2002). *And Words Can Hurt Forever: How to Protect Adolescents from Bullying, Harassment, and Emotional Violence*, N.Y. Free Press.

UNICEF. (2006). Informe del experto independiente para el estudio de la violencia contra los niños. UNICEF. Recuperado el 5 de julio del 2010, de http://www.unicef.org/violencestudy/reports/SG_violencestudy_sp.pdf

PANEL: FAMILIA, ESCUELA Y COMUNIDAD

Coordinación del panel: Luis Camilo Matos

Relatoría: Alejandra Mora

Las conferencias que se presentaron en este panel fueron las siguientes:

VALORES Y DESARROLLO EDUCATIVO: ESTUDIO DE CASO DEL MUNICIPIO DE CONSUELO, SAN PEDRO DE MACORÍS, REPÚBLICA DOMINICANA (1959-2012)

Leonor Elmúdesi Espaillat

ESTUDIO EXPLORATORIO SOBRE EL EFECTO DE LA REPITENCIA EN EL AUTOCONCEPTO DE ESTUDIANTES DE PRIMARIA

Mabel Rondón

EDUCACIÓN SEXUAL: CONOCIMIENTOS, ACTITUDES Y PRÁCTICAS DEL PERSONAL DOCENTE Y ESTUDIANTES DE PRIMARIA Y SECUNDARIA

Johanny Vásquez Jiménez

EL TEATRO COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA FORTALECER LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

Glenny Martínez López

ESTRATEGIAS LÚDICAS PARA LA INTEGRACIÓN FAMILIAR A TRAVÉS DE CAMPAMENTOS EDUCATIVOS RFEM

Fátima Pons Peguero y Graciela Cuesta

¿INFLUYE EL USO DE INTERNET EN LA COMPETENCIA LECTORA? UN ESTUDIO DE LA GENERACIÓN Z DOMINICANA

Cristina Amiama Espaillat

EDUCACIÓN MATEMÁTICA PARA UNA CULTURA DE PAZ

Marcelina Piña

MODELO DE RELACIÓN ENTRE VARIABLES CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN MATEMÁTICAS

Hirael Hilario Santana

TIPO DE INVESTIGACIÓN

Enfoque metodológico mixto, de tipo no experimental y transeccional.

OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Objetivo general

Analizar el efecto psicológico de la repitencia escolar sobre el autoconcepto de niñas y niños del nivel primario.

Objetivos específicos

Describir el nivel de autoconcepto de las niñas y los niños repitentes.

Describir el nivel de autoconcepto de las niñas y los niños no repitentes.

Comparar los niveles de autoconcepto entre los estudiantes repitentes y los que no han repetido.

Determinar la opinión de las niñas y niños repitentes y no repitentes, acerca de la repetición de grado.

Describir los sentimientos y experiencias de los estudiantes sobre la repitencia.

Preguntas de investigación

¿Cuál es el nivel del autoconcepto de las niñas y niños repitentes?

¿Cuál es el nivel del autoconcepto de las niñas y niños no repitentes?

¿Cuál es la opinión de las niñas y niños repitentes y no repitentes acerca de la repetición de grado?

¿Hay diferencias entre el nivel de autoconcepto de los estudiantes repitentes y el autoconcepto de los estudiantes no repitentes?

¿Cuáles son los sentimientos y experiencias de los estudiantes sobre la repitencia?

SINOPSIS DEL MARCO TEÓRICO

La repitencia escolar es el recursado de un grado académico específico cuando un estudiante no ha alcanzado los objetivos de dicho grado. Es un fenómeno en el que inciden múltiples factores relacionados al contexto familiar, al contexto pedagógico y/o al contexto personal del alumno. Como pueden ser no comprender las clases, baja asistencia, falta de materiales, circunstancias familiares, bullying, trabajo infantil, etc. Sin embargo, las explicaciones se limitan a los factores personales y socio-económicos. Esta situación genera que se victimice al estudiante al considerarlo como único responsable; eximiendo al sistema educativo de sus responsabilidades. No obstante, esta práctica ha sido cuestionada severamente. Torres (1996), Farías et al. (2007), Del Valle (2010), De Lima (2003), Ananía (2011) consideran la repitencia como una falla de todo el sistema educativo, que gestionan un sistema que no se adecúa a las necesidades diferenciadas de los alumnos. Varios estudios han demostrado que la repitencia es un predictor infalible de la deserción escolar. El 90% de los niños repitentes presentan calificaciones por debajo al de los compañeros no repitentes. Igualmente, la repitencia trae consecuencias significativas que suelen pasarse por alto o no son afrontadas adecuadamente. Un repitente debe afrontar la pérdida del grupo de pares y la estigmatización social. Suele desconfiar en su capacidad para aprender lo que impacta en las percepciones de sus familiares y su autoestima; la repitencia genera decepción y frustración, lo que se traduce como una disminución en el autoconcepto y un sentimiento de inutilidad. La familia pierde interés en mantener al niño en la escuela por considerar que sus hijos son incapaces de aprender. La investigación de Rivarola et al. (2006), demostró que el nivel de autoconcepto de los alumnos repitentes fue bajo, mientras que el grupo de no repitentes presentaron un autoconcepto medio. Puntuaciones con diferencias estadísticamente.

MÉTODO

Esta investigación tiene un enfoque mixto, con un diseño de triangulación concurrente (DITRIAC) de tipo no experimental y transeccional.

Población y muestra. Esta investigación tiene como unidad de análisis estudiantes repitentes y no repitentes del nivel primario de un centro educativo del distrito educativo 15-04 de la República Dominicana. Mediante un muestreo de tipo no probabilístico se seleccionó una muestra de 14 niñas y niños, 7 repitentes y 7 no repitentes, de los grados 4to y 6to del nivel primario.

Recolección cuantitativa. A todos los participantes se les aplicó la Escala de Autoconcepto creada por Piers-Harris (1969) en su versión en castellano de Casullo (1990). Esta escala consta de 80 ítems organizados en 6 subescalas: comportamiento, estatus intelectual y escolar, imagen corporal, ansiedad, popularidad y bienestar-satisfacción. El coeficiente de confiabilidad reportado por Casullo fue de 0,75 (Siota, 2013).

Recolección cualitativa. La recolección de la información cualitativa se realizó mediante una entrevista semi-estructurada con preguntas abiertas, que se aplicó a los estudiantes con el objetivo de conocer los sentimientos y experiencias de estos en relación a la repitencia.

RESULTADOS

Los alumnos repitentes se perciben a sí mismos con un nivel de comportamiento inferior pero un Status Intelectual superior; a diferencia de los no repitentes, quienes perciben un mejor comportamiento pero peor desempeño académico que los no repitentes. Lo que apoya el supuesto de que los repitentes manifiestan peor ajuste socio-emocional que se refleja en dificultades comportamentales y de atención (Jimerson, 2001 citado por Farías et al., 2007). Pero contradicen la idea de que el alumno que ha fracasado suele desconfiar de su capacidad para aprender y tener éxito en lo académico (Farías et al., 2007). En sentido general, el nivel de autoconcepto global de los repitentes es normal, opuesto a los presentados por Rivarola et al. (2006), cuya investigación demostró un nivel de autoconcepto bajo, en los repitentes y un autoconcepto medio en los no repitentes.

Categorías

Categoría 1. Repitencia: opiniones, sentimientos y experiencias. Las opiniones acerca de la repitencia resaltan ideas a favor y en contra de la misma. Las opiniones sobre los alumnos repitentes fueron negativas, incluso por parte de otros repitentes. La repitencia fue considerada como una experiencia que genera sentirse mal o sentimientos de indiferencia. Por otro lado, resaltaron comentarios a favor de la repitencia al mencionar que esta es útil para mejorar el comportamiento y garantizar un mayor aprendizaje; supuestos descritos como erróneos por Farías et al. (2007).

Categoría 2. Criterios de repitencia y promoción. El criterio más mencionado fue el comportamiento, donde se destaca la desobediencia, falta de atención y las peleas como conductas que llevan a repetir. También destacaron no hacer las tareas ni las clases como otro criterio, junto a la baja asistencia. Por otro lado, como criterio de promoción, un participante describe agradecerle al profesor. Los participantes repitentes se describían como alumnos con mal comportamiento (peleaban mucho, pasillaban, no obedecían a la profesora) y por eso repitieron. Mismas razones expuestas por los participantes no repitentes. Sin embargo, la ordenanza 1'98 no supone el comportamiento como criterio de repitencia en el Sistema Educativo Dominicano. Dichas contradicciones reflejan lo expuesto por Farías et al. (2007) de que no existen criterios explícitos para determinar quiénes repiten.

Categoría 3. Consecuencias que genera la repitencia. Los participantes mencionaron, que la repitencia genera cambios conductuales, de actitud y relacionados a un mayor aprendizaje. Esto contradice los postulados de Farías et al. (2007), de que los repitentes suelen percibir el futuro académico con obstáculos. Por otro lado, algunos percibieron la repitencia como una oportunidad de hacer nuevos amigos o alejarse de los otros compañeros. Mientras que otros lo describen como una experiencia negativa y difícil. Lo que contradicen lo propuesto por Farías et al. (2007) de que la pérdida del grupo de pares suele afectar la autoestima de las niñas y niños repitentes.

Categoría 4. Otros agentes involucrados. Los comentarios reflejan la importancia de los profesores por ser quienes deciden los criterios de promoción, dan la noticia de si los alumnos serán promovidos e

impulsan o no el aprendizaje. Las opiniones expresadas en relación a los sentimientos y acciones de los padres de los alumnos repitentes destacaron la decepción y el castigo físico como respuestas frecuentes. Los comentarios coinciden con lo que resalta Torres, citada por Farías et al. (2007), incluso los familiares consideran al niño como único responsable.

CONCLUSIONES

Ponderando los hallazgos que ofrece esta investigación, se puede concluir que la repitencia escolar no ha generado efectos negativos apreciables en el autoconcepto de los estudiantes repitentes de esta muestra. La muestra posee un autoconcepto normal, sin diferencias entre repitentes y no repitentes. Por otro lado, en relación a los sentimientos y opiniones expresados por los participantes en relación a la repitencia, se encontraron opiniones opuestas que describen la repitencia como una medida positiva y útil o como negativa e injusta. Sin embargo, al referirse a los estudiantes repitentes, toda la muestra coincidió en que son estos los responsables de su situación. Aun cuando los niveles de autoconcepto de toda la muestra fueron normales, los participantes señalaron que la repitencia genera sentimientos negativos o, en algunos casos, sentimientos de indiferencia, pero que, a la vez, el repetir un grado sirve de motivación para mejorar. En este mismo sentido, los participantes expresaron que los criterios utilizados para determinar cuáles estudiantes deben repetir o serán promovidos no están explícitos, pero están muy relacionados al comportamiento. Igualmente, como criterios decisivos se mencionó la deficiencia en los aprendizajes y la inasistencia, siendo el criterio principal, el comportamiento; el único no establecido por la ordenanza 1'96. Las consecuencias de la repitencia que fueron destacadas por los participantes, plantearon cambios a nivel personal y cambios en los aprendizajes; ambos en sentido positivo. También mencionaron el cambio de compañeros, descrita por algunos participantes como positiva, mientras que otros la consideran negativa. La repitencia también involucra a otros agentes como son los profesores y la familia. Los participantes señalaron que el papel desempeñado por los profesores puede ser favorable o desfavorable. En cuanto a los familiares, hicieron mención de que estos suelen presentar sentimientos negativos como la decepción.

BIBLIOGRAFÍA

- Ananía, M. (2011). Taller psicoeducativo para prevenir la repitencia en primer año del Instituto IPEM Cura Brochero (Tesis de pregrado). Universidad Empresarial siglo 21, Argentina. Recuperado de: https://repositorio.uesiglo21.edu.ar/bitstream/handle/ues21/10535/Taller_psicoeducativo_para_prevenir_la_repitencia_en_1%C2%B0_a%C3%B1o_del_Instituto_IPEM_Cura_Brochero.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Congreso Nacional de la República Dominicana. (1997). LEY 66-97 Ley General de Educación. Recuperado de <http://www.dol.gov/ilab/submissions/pdf/20100408-12.pdf>
- De Lima-Jiménez, D. (2003). Efectos de la no repitencia en 1ro y 2do grado. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001374/137467so.pdf>
- Farías, M., Fiol, D., Kit, I. y Melgar, S. (2007). Todos pueden aprender: propuesta para superar el fracaso escolar. Recuperado de http://files.unicef.org/argentina/spanish/PROPUESTA_web.pdf
- Oficina Nacional de Estadística. (enero, 2014). Abandono y/o deserción escolar en República Dominicana. Panorama Estadístico, 6(64). Recuperado de <http://www.one.gob.do/Multimedia/Download?ObjId=2890>
- Ministerio de Educación. (1997). Ordenanza 1 '96 que establece el sistema de evaluación del currículum de la educación inicial, básica, media, especial y de adultos. Recuperado de <http://www.ideice.gob.do/index.php/ordenanza-1-96/category/3-marco-legal?download=34%3Aordenanza-no-196>
- Rivarola, M. F., Tapia, M. L., Correche, M. S. y Fiorentino, M. T. (2006). Autoconcepto: un estudio comparativo entre estudiantes repitentes y no repitentes. XIII Jornada de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur, 382-383. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <https://www.aacademica.org/000-039/346.pdf>
- Siota, M. (2013). La importancia del autoconcepto en el deseo de continuar los estudios universitarios durante la adolescencia media en un Nodo (Tesina de pregrado). Repositorio Institucional de la Universidad del Aconcagua, Mendoza, Argentina. Recuperado de http://bibliotecadigital.uda.edu.ar/objetos_digitales/444/tesis-4028-la.pdf

Villalonga-Penna, M., (2011). La repitencia escolar en escuelas primarias de San Miguel de Tucumán: una aproximación desde las representaciones sociales y las relaciones entre docentes y estudiantes repitentes. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 11(1), 1-36. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44718060010>

Vargas, E. (22 de agosto de 2016). Promoción automática: progreso escolar sin aprendizaje. *Acento*. Recuperado de: <http://acento.com.do/2016/opinion/8375278-promocion-automatica-progreso-escolar-sin-aprendizaje/>

TIPO DE INVESTIGACIÓN

Cualitativa

OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Objetivo General

Fortalecer la competencia comunicativa a través del teatro como estrategia didáctica en los estudiantes de 9no grado del Liceo Científico Dr. Miguel Canela Lázaro.

Objetivos Específicos

Propiciar el ambiente adecuado para el manejo de los elementos de la expresión corporal.

Desarrollar diversas manifestaciones teatrales para perder el miedo escénico y trabajar la comunicación.

Evaluar los resultados del teatro como estrategia didáctica en el fortalecimiento de la competencia comunicativa en la enseñanza de Lengua y Literatura.

Preguntas de investigación

¿Cómo propiciar el ambiente adecuado para manejar los elementos de la expresión corporal?

¿Cuáles manifestaciones teatrales se pueden desarrollar para perder el miedo escénico y trabajar la comunicación?

¿Cuáles resultados muestra el teatro como estrategia didáctica para fortalecer la competencia comunicativa en la enseñanza de la Lengua y Literatura?

SINOPSIS DEL MARCO TEÓRICO:

Jiménez y Sánchez (citados por Marauri Alonso, 2014) expresan: El teatro es una película en la que los actores salen fuera de la pantalla y actúan a nuestro lado (p.11). Bernhanrdt, (citado por Quirce Vásquez, 2012) expresa que, la virtud del teatro es precisamente invitar al público a pensar, a comprender y a extraer

de lo que pasa en el escenario algo más que un mero placer visual. ¿El teatro es una enseñanza viva y concluyente? (p.25). Bayón (citada por Quirce Vásquez, 2010) afirma que la finalidad del aprendizaje de ser actor es la de comunicar. Comunicar con su cuerpo y su voz. El arte es una necesidad del hombre, nace de la intencionalidad de comunicar y expresar emociones. El teatro en sus diversas acepciones contiene una riqueza expresiva incalculable. En materia de educación, ofrece la posibilidad de libre creación, autonomía personal y sentido de innovación. Las técnicas dramáticas provocan la participación activa del joven, de tal manera que el aprendizaje se vuelve más ameno, divertido y educativo (Peñuela Salazar, 2015, p.72). García-Huidobro (citada por López González, 2008) expresa que la pedagogía teatral se constituye en aporte al conocimiento, en tanto esta es una innovación pedagógica en cuanto sirve como una metodología activa en el aula, que sugiere orientaciones concretas para implementar estrategias de trabajo que relacionen el arte del teatro con la educación. Sin embargo, el teatro no solo aporta al desarrollo físico o a crear un ambiente de felicidad, sino que fortalece el conocimiento combinando lo intelectual con lo creativo. Permite el desarrollo de entes sensibles y flexibles ante hechos sociales mirando la realidad desde una perspectiva de construcción social y ciudadana. El teatro permite desarrollar las diferentes formas de expresión, desde el lenguaje hasta el movimiento corporal

MÉTODO

El modelo a asumir en esta investigación es el planteado por Kemmis citado por Latorre (2007), que se organiza en dos ejes: uno estratégico, constituido por la acción y la reflexión; y otro organizativo, constituido por la planificación y la observación. Ambas dimensiones están en interacción continua, estableciendo una dinámica que contribuye a resolver los problemas y a comprender las prácticas que se evidencian en la realidad educativa. La entrevista es una de las estrategias más utilizada para recoger datos en la investigación social. Posibilita obtener información sobre acontecimientos y aspectos subjetivos de las personas, creencias y actitudes, opiniones, valores o acontecimientos que de otra manera no estaría al

alcance del investigador. (p.70). La observación del participante es apropiada para el estudio de fenómenos que exigen que el investigador se implique y participe para obtener una comprensión del fenómeno en profundidad. Esta técnica es una estrategia inherente a la investigación-acción, como lo es a la enseñanza. (p.57). Con la utilización de este instrumento se busca tener una conexión directa con la realidad presentada y vivir a profundidad los procesos que puedan surgir en la medida del desarrollo de este proyecto. Las notas de campo son registros que contienen información registrada en vivo por el investigador y las descripciones y reflexiones percibidas en el contexto natural.

El objetivo de esta técnica es disponer de las narraciones que se producen en el contexto de la forma más exacta y completa posible, así como de las acciones e interacciones de las personas. (p.59). Las notas proporcionan datos no obtenidos por medios cuantificados y no requieren de un observador externo, lo que hace que las informaciones sean recopiladas con sencillez a través de la observación directa.

RESULTADOS

El promedio, antes de iniciar con las presentaciones teatrales, era de 40.9% y después alcanzó un 71.8%, siendo la diferencia de 30.9% el promedio total del progreso académico con la puesta en marcha de este proyecto. Individualmente cada estudiante obtuvo un progreso significativo con relación a la situación inicial, por lo que en conjunto el equipo académico se apropió de la metodología empleada para adquirir los contenidos conceptuales a nivel curricular. Las estadísticas demuestran que el teatro es una herramienta flexible y favorable para el progreso del sistema educativo dominicano y sobre todo para la formación de ciudadanos sensibles, seguros de sí mismos y competentes para transformar las realidades en obras de arte. En cuanto al grupo focal, al preguntarles qué les pareció trabajar con teatro, literalmente los estudiantes expresaron que ha sido divertido y aprendieron más porque no solo se basó en teoría, entienden que se expresan mejor y perdieron el miedo escénico. Uno de ellos dijo: – “ya el miedo no me vence y mientras más práctico más aprendo”. Respecto a cuáles cambios ha surtido el efecto en ellos, contestaron que, las expresiones faciales – “antes de las presentaciones me equivocaba, después de practicar perdí el miedo escénico y el manejo de la proyección”.

De la misma manera manifestaron: “antes no me entraba la clase y ahora me gusta, nos dio autoridad al hablar en público”. Uno de los resultados más trascendentes fue el hecho de que de manera institucional se haya decidido integrar las manifestaciones teatrales trabajadas en clase, junto a otras ya propuestas, para presentar todos los proyectos de grado del área de Literatura. Como resultado de la efectividad del proyecto puesto en marcha, la dirección del Liceo decidió que se presentaran las mismas manifestaciones en dos ocasiones fuera del centro. En la primera oportunidad se presentaron las canciones y los bailes creados por los propios estudiantes en la cabalgata anual, que se hace en la provincia Hermanas Mirabal en honor a las mismas, donde asisten personas de todo el país y hasta de fuera. La segunda ocasión fue en la Escuela Mélida Delgado Pantaleón, ubicada en la misma provincia, en el municipio de Villa Tapia, donde se presentó una obra de teatro, una canción, un monólogo, un baile, décimas, poesías y autobiografías, todo como rescate de los elementos de la cultura caribeña.

Por último, se decidió que, en la noche de logros, que se realiza cada fin de año en la institución, los estudiantes hicieran una presentación con títeres y una dramatización en cuanto a la décima; a esto se le sumó que el discurso de la noche estuvo a cargo de uno de los estudiantes de 9no grado. La entrevista realizada como diagnóstico al principio de la investigación fue aplicada nueva vez para determinar si hubo algún cambio con la realización del proyecto. Los resultados fueron que la gran mayoría de los estudiantes fortalecieron su comunicación y dominio del escenario a través del teatro. Quienes tenían miedo escénico se atrevieron a participar en todas las actividades con gran entusiasmo, tuvieron la experiencia de realizar actividades por primera vez con elementos del teatro, haciendo esto que se despertara su curiosidad por aprender de manera creativa.

CONCLUSIONES

Al concluir esta investigación se determinó que los estudiantes aprenden mejor con la integración del teatro en las actividades a realizar, porque hacen una combinación del contenido teórico y la diversión. El teatro promueve la educación en valores y permite que el estudiante se exprese sin miedo a ser rechazado ni a equivocarse. Crea perfiles de seguridad y confianza brindando la oportunidad de ser ellos mismos y caracterizar a otros personajes. Siendo en este sentido, un arma de doble filo que abre las puertas

al descubrimiento de quiénes somos en realidad. El teatro incentiva la actitud crítica y creativa de cada estudiante porque se preocupan por irse más allá de los parámetros establecidos explotando todo el potencial que poseen dentro. Con la implementación de este proyecto se logró que los estudiantes pudieran producir canciones, poesías, décimas, bailes, parodias y guiones inéditos para presentarlos a un público en general. No obstante, también vieron un espacio en donde podían ser actores y representar hechos de la vida cotidiana. Se pudo rescatar elementos de la cultura dominicana como juegos tradicionales, utensilios de cocina y modo de vida, los cuales fueron integrados en cada presentación artística. Otro logro alcanzado fue que se creó un hábito de buen comportamiento y disciplina acompañado de mantener siempre la postura al estar de pie o sentados y elementos propios del teatro y la comunicación. El alcance más significativo fue que se pudo fortalecer la competencia comunicativa; los estudiantes fueron protagonistas de todo el proceso, encargados de comprender y transmitir el conocimiento. Al momento de hablar tenían presente la interacción con el público, juego de miradas, desplazamiento en el escenario denotando seguridad y confianza, empleo de gestos adecuados y sobretodo la capacidad de hablar y escuchar.

BIBLIOGRAFÍA

- Abril, V. (s.f.). Técnicas e instrumentos de la investigación. Recuperado de: http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/BV/AC102/Unidad%203/lec_37_lecturaseinstrumentos.pdf.
- González Parera, M. El teatro como estrategia didáctica. La competencia comunicativa. Biblioteca Cervantes. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm.
- Latorre, A. (2007). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa, España: Editorial Graó, Barcelona.
- López González, M. T. (2008). La pedagogía teatral ¿Una estrategia para el desarrollo del Autoconcepto en niños y niñas de segundo nivel de transición?, Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales: Santiago, Chile.
- Marauri Alonso, B. (2014). El teatro como herramienta docente, Universidad de la Rioja: Servicio de publicaciones.

- Peñuela Salazar, J. A. (2015). El teatro una forma diferente de comunicarse con el mundo, Universidad Distrital Francisco José de Caldas: Bogotá.
- Quirce Vásquez, M. (2012). Música y teatro en Educación Infantil, Universidad de Valladolid: Palencia.
- Sánchez Bonilla, L. J. (2013). El teatro, actuación creativa, una estrategia para potenciar la competencia comunicativa de los estudiantes de tercer grado de primaria (301) de la Institución Educativa IED Tomás Carrasquilla jornada tarde, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Navarro Gil, A. (2013). El teatro como estrategia didáctica para fortalecer la oralidad en los estudiantes de 5to de la Institución Educativa Santo Cristo, Sede Fidel Suárez. Universidad de Antioquia: Cuacasia.
- Recalde Rodríguez, A. (2015). El arte teatral en la formación integral de los estudiantes de séptimo año de la Escuela de Educación Básica, Ciudad de Ibarra de la Ciudad de Guayaquil.

TIPO DE INVESTIGACIÓN

Cualitativa

OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Generales:

Potenciar la socialización, la interdependencia, la responsabilidad individual y de grupo.

Favorecer el conocimiento del mundo natural y el proceso productivo de la naturaleza.

Específicos:

Estimular valores, como la solidaridad y la cooperación, la integración social y familiar.

Fomentar la observación, la memoria y el sentido de orientación, con juegos lúdicos, en los parques visitados, con una intensa vida en grupo.

Fomentar el compañerismo y la convivencia, en un clima de respeto mutuo.

Fomentar actitudes: autonomía, responsabilidad, respeto, organización y el trabajo en equipo.

Realizar juegos y actividades deportivas, directo con la naturaleza activamente.

SINOPSIS DEL MARCO TEÓRICO

Campamento: Herramienta para generar y afianzar actitudes y aptitudes. Es una experiencia única y significativa de contacto con la naturaleza que se realice, ya sea de forma individual, grupal, o en familia. Lleva implícita el desarrollo de tres conductas que la valoriza para la vida: Actitudes y Valores, hacia el entorno natural y social, Habilidades o Aptitudes, para resolver situaciones y Conocimientos, para tomas de decisiones adecuadas. La importancia de estas iniciativas culturales y formativas, es durante finales del siglo XIX cuando comienzan a desarrollarse en España ideas que se recogen en el marco de teorías

aportadas por Rousseau, Pestalozzi o Froebel. Se hablaba de construir una educación fundamentada en el desarrollo físico, moral e intelectual por la propia experiencia, incorporación de nuevas técnicas pedagógicas llegadas de toda Europa. Históricamente la Asociación Cristiana de Jóvenes/YMCA, es la creadora y promotora mundial de la actividad, entendida ésta como experiencia educativa. Su inicio se remonta a 1884. Fue George A. Sanford, en ese tiempo secretario general de la YMCA de Newburgh, Nueva York, que encargó "organizar y conducir experiencias semanales para un grupo seleccionado de jóvenes". El objetivo de los campamentos es que los niños aprendan, se diviertan y lleven toda la experiencia adquirida a su vida cotidiana. Organizados fuera del marco escolar y familiar, se promueve una educación en valores y se favorece la inclusión social de los niños y niñas participantes. Además, se proporciona apoyo escolar, actividades de ocio y tiempo libre, hábitos de vida saludable y prevención de la violencia.

MÉTODO

POBLACIÓN: El Campamento de Verano FEM 2017, con más de 30 niños y niñas, entre las edades de 3 y 11 años, hijos de nuestros colaboradores,. El mismo se desarrolló desde el 31 de julio al 04 de agosto 2017, en horario de 8:00 am a 4:00 pm, en el Recinto Félix Evaristo Mejía.

IMPLEMENTACIÓN: Sistematización realizada durante la experiencia. Desarrollo del primer día: El Campamento tuvo una muy buena recepción por parte de los participantes que comenzaron a involucrarse en el mismo momento de explicado el programa, con mucho entusiasmo y acatando las normas establecidas, para el buen desarrollo del mismo.

Técnicas/Descripción: Observaciones realizadas por los niños y niñas. Los datos recogidos fueron fotografías y notas. Desarrollo del segundo día: Se socializó el recibimiento de las niñas y niños. Se con inició una reflexión-oración colaborativa, la retroalimentación de las normas, el ritual del desayuno, en seguida, la logística de la salida del Recinto hacia una visita guiada a la biblioteca infantil.

Técnicas/Descripción: Observaciones realizadas por los niños, fotografías y notas. Desarrollo del tercer día: Recibimiento, reflexión-oración colaborativa, la retroalimentación de las normas, luego el ritual del desayuno, en seguida, la logística de la salida del Recinto, hacia el Zoológico Nacional.

Técnicas/Descripción: Observaciones, fotografías y notas. Desarrollo del cuarto Día: Recibimiento, oración colaborativa, la retroalimentación de las normas, desayuno, la logística de recibimiento de invitados, acordes a la actividad. Se realizó una práctica paso a paso, creando una presentación divertida, con efectos de animación. En la tarde, continuaron su divertida agenda. Desarrollo del quinto día: Recibimiento, oración colaborativa, la retroalimentación de las normas, desayuno, la logística de recibimiento de invitados.

Técnicas/Descripción: Observaciones, realizadas por los niños. Los datos fueron fotografías y notas.

RESULTADOS

Experiencia de buena práctica, con resultados ÓPTIMOS, para el aprendizaje y la formación docente, facilidad o posibilidad de ser replicados en los recintos. En la lectura, propiciada desde la Biblioteca Infantil, intención meta reflexiva, generando ideas y sugiriendo articulaciones con su experiencia educativa, las ideas que van quedando, los conocimientos que van construyendo a partir de la interacción con sus pares y la aplicación en su entorno.

En relación a las propuestas de enseñanza: La experiencia, incitó a una construcción colectiva, divertida, lúdica, en donde se generó la partida para pensar en el diseño de actividades. En relación a las niñas y niños: Se evidenció un amplio conocimiento, pues al realizar las visitas y prácticas, se manejaron sin contratiempos. Se familiarizaron con elementos diversos. Desplegar esfuerzos para que no pierdan contacto con la tierra, con sus ritmos naturales, sus estaciones cambiantes y sus enigmas. Nada que incremente el amor por la naturaleza y por la vida será excesivo. Contempla la posibilidad de que lo haga de manera diferente, porque la autonomía y la independencia, como proceso de aprendizaje, es algo, y se va afianzando como seguridad personal. Utilizar los diversos componentes en su vida cotidiana.

CONCLUSIONES

El objetivo general de este Campamento FEM 2017, se logró en su totalidad tomando como evidencia las fotos presentadas. Se percibió que los niños tienen el dominio básico de la mayoría de los temas. Sin duda, el entusiasmo y el compromiso de los participantes, nos brindan pistas que sugieren que, al caminar juntos, estamos haciendo camino al andar... como sintetiza una participante: -Aprender y aprender con otros y de otros. Formar personas solidarias, creativas, responsables, con espíritu crítico.

BIBLIOGRAFÍA

Alonso, E. La comida en los campamentos como un momento para la enseñanza. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Nº 143, 2010. <http://www.efdeportes.com/efd143/la-comida-en-los-campamentos.htm>

Alonso, E. Los contenidos técnico-campamentiles en los campamentos escolares. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Nº 140, 2010. <http://www.efdeportes.com/efd140/los-contenidos-tecnico-campamentiles.htm>

Álvaro González Mora -Universidad de Costa Rica.: Scielo, Redalyc, UCRIIndex , Actualidad Iberoamericana, Latindex (Catálogo). Kerwa. Vol. 16, Num. 1 (1992) Revista Educación.

Álvaro González Mora-DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v16i1.15472>.El campamento como programa didáctico: Hacia una propuesta teórico-metodológica para su implementación en los museos Article - April 2011-with-66 Reads DOI: 10.15517/aie.v11i1.10184

Norberto Rodríguez, Secretario General, Asociación Cristiana de Jóvenes/YMCA, junio 2015. Historia de los campamentos de verano De: Ante Proyecto Campamentos Educativos ANEP-CODICEN

R. Lema, X Ureta. La recreación educativa como proyecto de formación. Revista Latinoamericana de Recreación 1 (2) <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacionRevista> Educación ISSN Impreso: 0379-7082 ISSN electrónico: 2215-2644 Academia.edu, Scielo Estadísticas

R. Lema. La recreación educativa: modelos, agentes y ámbitos. Revista Latinoamericana de recreación, Bogotá 1, 77-90 10.2011 8. Revista Universitaria de la Educación Física y el Deporte. Asociación Cristiana de Jóvenes. Año 6, n°6, (Nov. 2013) - . Montevideo: IUACJ, 2013. 9. www.savethechildren.org.do.

TIPO DE INVESTIGACIÓN

Mixta: Cuantitativa-cualitativa

OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Describir el uso del internet en jóvenes de la República Dominicana.

Relacionar el uso del internet con el nivel de competencia lectora.

Establecer la diferencia de uso del internet en dos contextos educativos, escuelas públicas y privadas.

¿Cuáles es la frecuencia del uso del Internet en los jóvenes?
¿Con qué fines utilizan los jóvenes dominicanos el Internet? ¿Influye el uso de internet en la competencia lectora de los jóvenes? ¿El uso de internet, es diferente según el sector educativo, público o privado?

SINOPSIS DEL MARCO TEÓRICO

La mayoría de los sistemas educativos en América Latina están focalizados en elevar la calidad de los aprendizajes, mediante la dotación de recursos tecnológicos a los centros educativos, como si su mera presencia fuera suficiente para desarrollar las competencias fundamentales del siglo XXI. La práctica en entornos digitales no es un fin en sí misma, es un medio a disposición del usuario que la selecciona según sus propósitos y las utiliza en contextos específicos. Los adolescentes acceden a internet, al menos con cuatro fines: académicos, recreativos, para participar en la sociedad y comunicarse.

MÉTODO

La muestra está compuesta por 382 estudiantes ($M = 15.15$; $D.T. = .85$), escolarizados en cuarto de Secundaria y distribuidos por tipos de centros. Se aplicaron dos instrumentos: CoLeP, basada en los textos liberados de PISA ($\alpha = .81$) y utiliza el modelo Rasch para clasificar los ítems en 5 niveles de lectura y una escala de práctica de lectura que clasifica los cuatro fines en dos formatos, impreso o digital.

También se le realizó un análisis factorial confirmatorio (AFC) a través del Programa Amos. V.24 con 14 factores pertenecientes a la sub escala digital, obteniendo un nivel de validez adecuado, grados de libertad, $c2/gl. = 2.23$ así como un buen ajuste, GFI -Goodness of Fit Index- $= .95$; $AGFI = .92$; $CIF = .89$. y el $RMEA = .06$ [$.05 - .07$]. El sesgo de deseabilidad social y posibles errores de comprensión debido al bajo nivel de competencia lectora de los estudiantes que se evidenció en la Prueba Piloto se evitó mediante la técnica de entrevista donde se solicita evidencia de las respuestas y en base a ella se confirma o rectifica la respuesta al ítem en la escala de Práctica lectora.

RESULTADOS

1. El 77% ($n=282$) de los estudiantes dominicanos de Cuarto de Secundaria se ubica por debajo del nivel 3 en la prueba CoLeP. Es decir, no tienen el nivel de competencia lectora que demanda la sociedad actual. El 9% ($n=33$) no llega al nivel mínimo, el 45% ($n = 164$) se ubica en el nivel 1 y el 23 % ($n=85$) en el nivel 2.

2. Existe una diferencia significativa según el sector de escolarización $F(5, 13.25) = 15.7$, $p = .000$. 3. No existe una diferencia significativa entre mujeres y hombres $F(5, 1.63) = 1.35$, $p = .240$. 4. Casi todos los estudiantes, el 97% dice utilizar Internet. El 86% accede desde su hogar. La herramienta más utilizada es el móvil.

En el sector público se registra un mayor uso (61%) que en el privado (45%); en este último existe un porcentaje nada despreciable, 18% de jóvenes, utilizan la tablet. Solo tres estudiantes con un nivel por debajo del mínimo en competencia lectora, manifestaron no tener conexión, dos del sector público y uno del privado. 5. No existe una diferencia significativa entre el sector público y privado con relación a la frecuencia de la práctica lectora digital académica, $F(1, .439) = .361$, $p = .548$ ni en el uso de redes sociales, $F(1, .378) = 1.92$, $p = .166$; pero sí en la práctica recreativa, $F(1, 18.41) = 21.51$, $p = .000$ e instrumental, $F(1, 38.12) = 66.1$, $p = .000$. 6. En el sector privado, un 29% tiene una lectura recreativa alta, mientras que en el público solo un 12%; un 50% utiliza Internet para fines instrumentales, mientras en el sector público,

solo un 14%. 7. La consulta en páginas web para fines académicos es el uso más frecuente de los estudiantes en Internet, incluso por encima de la consulta de libros de textos en formato impreso.

CONCLUSIONES

Se presentan tres conclusiones principales: a) se está produciendo el efecto Oxímoron, que, a pesar de que los estudiantes tienen el potencial de acceder a fuentes académicas de calidad, no se relacionan con un desarrollo de la competencia lectora, b) el uso de internet, aún con fines académicos, parece que no es suficiente para desarrollar las competencias lectoras necesarias, ni la competencia digital; al contrario, puede enmascarar a los neoanalfabetos, y ofrecer a los sistemas educativos un placebo. Por eso es fundamental, desarrollar estrategias que tomen en cuenta, tanto el desarrollo de la competencia digital, como cognitivas, priorizando la competencia lectora y c) la brecha digital en la República Dominicana más que ancha, es profunda. El contexto educativo es, por encima de la práctica lectora digital, el factor que más influye. La tecnología tiene un gran potencial para acercar a los estudiantes a los conocimientos necesarios del siglo XXI, pero los usuarios deben tener la competencia lectora y digital necesarias, sin ellas navegarán errantes por el océano de las informaciones.

BIBLIOGRAFÍA:

- Blakemore, S.J., & Frith, U. (2011). *Cómo aprende el cerebro. Las claves para la educación*. Barcelona: Ariel.
- Cassany, D. (2012). *En línea, leer y escribir en la red*. Madrid: Anagrama. CERLALC (2014). *Metodología común para explorar y medir el comportamiento lector. El encuentro con lo digital*. Bogotá: UNESCO. (www.cerlalc.org) (2016-08-31).
- Cerrillo-Torremocha, P. (2005). Los nuevos lectores: la formación del lector literario. En *Literatura infantil y educación literaria* (pp. 135-159). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. (<https://goo.gl/4qiC3x>) (2016-08-31).
- Choque-Aldana, M. (2009). Avatares de la brecha digital. *Desigualdades en el acceso y uso de nuevas tecnologías en la juventud de Cochabamba*. *Mediaciones Sociales*, 5, 87-119. (goo.gl/yqyKtn) (2016-08-31).

Drucker, P.F. (2004). *La sociedad postcapitalista*. Bogotá: Norma.

Fernández-Cruz, F.J., & Fernández-Díaz, M.J. (2016). Los docentes de la Generación Z y sus competencias digitales [Generation Z's Teachers and their Digital Skills. *Comunicar*, 24(46), 97-105. <https://doi.org/10.3916/C46-2016-10>

Jones, C., & Binhui, S. (2011). *The Net Generation and Digital Natives: Implications for Higher Education*. Open

TIPO DE INVESTIGACIÓN

Cualitativa

OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

General:

Describir aspectos socio-pedagógicos asociados a la educación matemática para formar sujetos en una cultura de paz.

Específicos:

Identificar aspectos de la realidad sociocultural del sujeto que aprende, que permiten el desarrollo de competencias matemáticas y la formación ciudadana para la paz.

Apreciar aportes de la educación matemática al desarrollo de una cultura de paz.

Señalar situaciones de aprendizajes que ayudan a desarrollar competencias para la convivencia y el cuidado de la vida.

Preguntas:

¿Qué orientación didáctica se requiere para que la educación matemática forme para la paz, considerando la realidad del contexto del sujeto que aprende?

¿De qué manera puede aportar la educación matemática al desarrollo de una cultura de paz en nuestro contexto dominicano?

¿Cuáles mediaciones curriculares ayudan a desarrollar en los alumnos competencias para la convivencia y el cuidado de la vida?

SINOPSIS DEL MARCO TEÓRICO

Educación Matemática para una cultura de paz. El enfoque que proponemos está estrechamente ligado a los planteamientos curriculares actuales. En el nuevo diseño curricular MINERD (2014), se han planteado

competencias fundamentales y específicas para el área de matemática, necesarias para que los sujetos puedan responder a las diversas situaciones del mundo de hoy sin frustraciones. En consonancia con dichos planteamientos Piña (2013), señala que la matemática está íntimamente ligada al entorno sociocultural donde interactúa el sujeto que aprende.

Los grupos humanos, la naturaleza y la tecnología ofrecen una serie de herramientas para clasificar, organizar, cuantificar, medir, comparar, orientar, planificar y razonar situaciones de la cotidianidad, que guardan estrecha relación con actividades e ideas puramente matemáticas. Esta manera de entender la matemática permite una excelente conexión de la misma con otras disciplinas. Al trabajar para la paz, un elemento primario es conocer al ser humano y sus manifestaciones.

Martínez (2009) plantea, que el ser humano es un supra sistema altamente complejo, pero más o menos integrado. En él se conjugan espíritu, mente y cuerpo que lo hacen diferente a otras especies con vida. Su estudio es más profundo al analizarlo desde una perspectiva holística donde se enfocan todas sus dimensiones. Al conectar matemática y vida hay que saber articular conocimiento matemático, conocimiento didáctico y engranaje sociocultural. Por ello, desde el enfoque pedagógico Gómez y Gutiérrez (2014), se refieren a tres elementos claves: currículo, planificación e implementación. De igual manera Lipiañez y Rico (2008) plantean la importancia del análisis didáctico sustentado en el diseño, práctica y evaluación. Álvarez et al. (2008) propone estrategias didácticas vinculadas al contexto socio-culturales y a los aprendizajes. Ellos requieren decisiones tecnológicas.

MÉTODO

Tipo de estudio: - Descriptivo/Metodológico -----
-- Técnica Cualitativa: ----Debate y reflexión grupal.
Instrumento: --Cuestionario, problemas matemáticos en situaciones de aprendizaje y preguntas reflexivas.
tratamiento de los datos --Análisis crítico de los

resultados en cada situación problemática planteada, haciendo relación con la realidad del contexto y la convivencia social.

Población y contexto del estudio: 300 Maestros en formación de posgrado en el área de matemática en las provincias de Santiago, Santo Domingo y San Juan. Estos maestros: imparten matemática en el nivel para el cual se están actualizando. Pertenecen al sector público. Reciben materiales para su capacitación. Algunos reciben incentivos económicos.

Procedimiento: Se aprovechó el escenario donde se impartía la charla-taller con el tema «Educación matemática para una cultura de paz» invitada por una universidad donde se capacitan docentes, en Santo Domingo, Santiago y San Juan. En el marco de la charla se proporcionaron problemas matemáticos para resolver, de forma individual o en grupo. En cada problema se hacían preguntas orientadas a la convivencia, calidad de vida, cuidado del medio ambiente, derechos humanos. Las respuestas se analizaban y sometían al debate y a la reflexión en torno al aporte de la matemática para la consecución de una cultura de paz.

RESULTADOS

Caso: Recaudaciones fiscales y servicios básicos. Tanto por ciento. Nivel primario. Los impuestos y las ofertas. En una tienda de vestir puedes conseguir un descuento del 20%; pero al mismo tiempo, tienes que pagar unos impuestos del 16% ¿Qué preferirías que calcularan primero, el descuento o el impuesto? ¿Se respetan con estas normas leyes establecidas para los comerciantes y consumidores? ¿Existe justicia y equidad en el planteamiento del problema de cualquier manera que se coloque? Explica: 1- Las situaciones matemáticas deben ser planteadas con situaciones reales y que inviten a la reflexión y al cambio de actitud de los sujetos. 2- Este problema tiene una solución matemática igual, sin embargo, socialmente no se obtiene el mismo resultado. 3- Priorizar el impuesto primero es alimentar el fisco que se devuelve a la ciudadanía en servicio de salud, vivienda, seguridad, educación. 4- Aun hace falta conocimiento matemático básico entre los docentes para abordar el tema.

Caso 2. La sociedad de padres ha querido formar comisiones para apoyar la gestión escolar. Para el mes de agosto un equipo participó en la repartición de libros a los alumnos. Nos dimos cuenta que si le

entregaban 7 libros a cada padre sobraban 10 libros, pero cuando todos los padres participantes tenían 9 libros en la mano no sobraba nada. ¿Cuántos padres participaron en la entrega de libros? $7X + 10 = 9X$ $7X - 9X = -10$ $-2X = -10$ $X = 5$ (Cinco padres participaron en la comisión para la entrega de libro en la escuela). Con la participación se desarrolla la colaboración, superando el individualismo. Se promueve la corresponsabilidad del sujeto como acción dinámica. Se fomenta el trabajo en equipo, valorando las capacidades individuales de los actores y se potencia la solidaridad y la libertad.

Caso 3. Respetemos el orden. Hay 9 personas en fila para pagar la luz. Cada una de ellas con un número de orden. A su derecha, un señor ensacado en señal de entrada a la fila con el número 60 y entregando un billete de 500 pesos a la persona que lleva el control del orden. Entre la persona de orden 17 y 18, una persona con orden 30 que se asoma en señal de saludo con la intención de colarse en ese espacio delante de la numerada 17.

Finalmente, una señora de 95 años que apenas puede estar parada con el número 100 llega a la fila y se coloca detrás del 20 que es el último de la fila. ¿Ha vivido experiencia como esta en algún momento? Comenta. ¿Quién o quiénes violentan el orden de la fila? ¿Qué recurso usan para hacerlo? ¿Qué ocurre con las demás personas de la fila? ¿A quién se le puede permitir violentar el orden y por qué? ¿Qué relación tiene este caso con el tema que nos convoca? Las personas no están ordenadas según su número. Hay persona violentando el orden y eso indigna mucho. Cuando ocurre eso, muchas veces hay peleas. La única persona que merece dar la oportunidad de violentar el orden es la anciana, sin embargo, ella se queda en su lugar.

Caso 4. Una vez, María quiso analizar críticamente el redondeo que se usa en situaciones de compra y venta.

CONCLUSIONES

Para educar matemáticamente para una cultura de paz se parte de algunos supuestos: a) Profesionales : El docente debe conocer lo que enseña y su didáctica. Pedagógicamente incluir preguntas reflexivas ante la solución de un problema que ponga en crisis concepciones existente que producen violencia y que deben ser cambiadas.

b) Personales: El docente ha de tener alta sensibilidad social, compromiso ético y preocupación por el bienestar de su país. Algo más que saber y saber hacer.

c) Sujeto situado: Conocedor de la realidad de su contexto y la necesidad de mejora.

d) Preocupado y ocupado: Preocupación por el medio ambiente y el cuidado y respeto a la vida. Valora aspectos de salud, medio ambiente, economía, servicio, entre otros al plantear situaciones de aprendizaje. Los modelos que aparecen en los libros no necesariamente ayudan a desarrollar una educación matemática para la paz. Se hace necesario innovar y hacer adaptaciones curriculares: característica del docente que orienta el aprendizaje.

e) Con sensibilidad social: Que enseñe matemática desde la vida y para la vida. Que use recursos adecuados para el aprendizaje.

f) Recursos del medio: Que tenga iniciativa. Que sea creativo, innovador, investigador. Que maneje adecuadamente el tiempo de la clase. Use situaciones de aprendizaje que permitan la reflexión y el cambio de actitud del que aprende.

g) Ser un sujeto situado. 1- Articular conocimiento disciplinar- conocimiento didáctico y conocimiento de la realidad del entorno que se quiere cambiar o mejorar. Es fundamental para educar matemáticamente para una cultura de paz. 2- La matemática vista como herramienta al servicio de otras ciencias aportan a la educación para la convivencia. 3- Educar matemáticamente para una cultura de paz requiere tomar decisiones respecto al proyecto de nación al que aspiramos. Usando recurso del medio y partiendo de la realidad del contexto.

BIBLIOGRAFÍA

Adán De la Cruz, B. (2005) El Sistema de Justicia. Bolívar, A. La ciudadanía a través de la educación, Seminario (2005).

Escamilla González, A. (2009). Las competencias en la programación de aula: Infantil y Primaria (312 años).

Fernández Bravo, J.A. (2010). Neurociencia y enseñanza de la matemática: Prólogo de algunos retos educativos. Revista Iberoamericana de Educación, 51(3), 6.

Godino, J. D. (2012). Origen y aportaciones de la perspectiva ontosemiótica de investigación en Didáctica de la Matemática. Investigación en Educación Matemática XVI, 49-68.

Godino, J.D., Batanero, C., y Font V. (2011). Matemáticas y su Didáctica para maestros. 21.

Godino, J. D., Fernández, T., Gonzalo, M., y Cajaraville, J. A. (2012). Una aproximación ontosemiótica a la visualización en educación matemática. En Enseñanza de las Ciencias 30(pp. 109-130).

Godino, J. D. (2014). Indicadores de la idoneidad didáctica de procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática, (11), 111-132

Gómez, P., y Gutiérrez, A. (2014). Conocimiento matemático y conocimiento didáctico del futuro profesor español de primaria. Resultados de estudio TEDS-M..

González Marí, J. L. (2010). Recursos, Material didáctico y juegos y pasatiempos para Matemáticas en Infantil, Primaria y ESO: Consideraciones generales.

Hernández Arteaga, I. (2011). El docente investigador en la formación de profesionales. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 1(27).

TIPO DE INVESTIGACIÓN

Cuantitativa con diseño correlacional

OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

El propósito de este estudio fue examinar la relación e influencia de la inteligencia lógica, actitud hacia las matemáticas y variables sociodemográficas en el rendimiento académico de los estudiantes de octavo grado del municipio de San Pedro de Macorís, República Dominicana.

Pregunta de investigación

¿Cuál es la relación que existe entre la inteligencia lógica, actitud hacia las matemáticas y variables sociodemográficas (sexo y estatus socioeconómico) con el rendimiento académico de los estudiantes de octavo grado del municipio de San Pedro de Macorís, República Dominicana?

Se espera que de este análisis se desprenda lo siguiente:

1. Las actitudes hacia las matemáticas de los estudiantes de octavo grado están relacionadas con su nivel de rendimiento académico en matemáticas.
2. Se espera que exista una relación positiva entre el nivel de inteligencia lógica y el rendimiento académico en matemática de los estudiantes de octavo grado.
3. El estatus socioeconómico se relaciona con el rendimiento académico en matemática de los estudiantes de octavo grado.
4. El estatus socioeconómico se relaciona con la inteligencia lógica y con las actitudes hacia las matemáticas.
5. El sexo se relaciona con el rendimiento académico en matemáticas, actitudes e inteligencia lógica de los estudiantes de octavo grado.

SINOPSIS DEL MARCO TEÓRICO

Este estudio se enmarca en postulados relacionados con teorías cognoscitivas.

Según Schunk (2012), las teorías cognoscitivas son más apropiadas para explicar formas complejas de aprendizaje, como la solución de problemas matemáticos. "El centro de atención de las teorías cognoscitivas es la estructura y el desarrollo de los procesos de pensamiento humano y cómo estos afectan la forma de percibir el mundo de una persona" (Gordon & Williams, 2001, p. 142). Las teorías cognoscitivas reconocen la influencia de las condiciones ambientales sobre el aprendizaje. Estas plantean que los factores instruccionales no explican plenamente el aprendizaje de los alumnos. Además, consideran importante la función de los pensamientos, las creencias, las actitudes y los valores de los estudiantes (Schunk, 2012, p. 22).

El rendimiento académico en matemáticas ha sido tradicionalmente de los factores más preocupantes. En caso de nuestro país, los estudiantes de octavo grado han obtenido los resultados más bajos en las Pruebas Nacionales de Matemáticas (MINERD, 2015).

A pesar de que no existe una definición universalmente aceptada del rendimiento académico, muchos autores coinciden en que puede ser considerado como la capacidad y aprendizajes logrados por el estudiante. En el sentido más abarcador, se trata de los conocimientos y destrezas personales, es valorado a través de calificaciones en los centros educativos, y en muchos casos mediante resultados de pruebas estandarizadas (Estela Ruiz, Gabriel Ruiz & José Ruiz, 2010).

De acuerdo con investigaciones recientes, algunos de los factores que más aportan a la explicación del rendimiento académico son el nivel de inteligencia, las actitudes hacia las matemáticas y variables sociodemográficas, como el estatus socioeconómico y el sexo (Baltra, 2010; Cerda, Flores, Melipillán & Pérez, 2011; Swe Khine & Afari, 2015). Por esta razón, en este estudio se ha propuesto investigar la relación e influencia de estas variables en el rendimiento.

MÉTODO

Metodología cuantitativa con diseño correlacional

Participantes

Participaron 179 estudiantes de centros públicos y privados, seleccionados de manera no probabilística. De esta muestra, 44 estudiantes formaron parte de la primera fase, 22 féminas y 22 masculinos (estudio piloto). En la fase final, participaron 135, de los que se excluyeron 2 participantes. El total de féminas fue 72 (54%) y masculinos 61 (46%). De escuelas públicas 64 (48%) y privadas 69 (52%).

Instrumentos

Para la Inteligencia lógica se utilizó el Test de Inteligencia Lógica Superior (TILS) desarrollado en Canadá y adaptado al español en Chile. (Cerdeira et al, 2011). Esta prueba consta de 50 ítems figurativos con tiempo estimado de 30 minutos para ser completada. Incluye propiedades psicométricas robustas. El coeficiente Alfa de Cronbach, que examina la consistencia interna del instrumento, fue excelente ($\alpha = 0.90$).

Para la Actitud, se realizó una traducción y adaptación del *Attitude Toward Mathematics Inventory* (Tapia & Marsh, 2004). Consta de 40 ítems tipo Likert con cinco opciones de respuesta (completamente de acuerdo/completamente en desacuerdo). Mide cuatro factores (Valor, Motivación, Autoconfianza y Disfrute) y tiene una confiabilidad excelente ($\alpha = 0.93$).

Para el rendimiento académico en matemáticas se utilizaron las calificaciones semestrales de los estudiantes, y para el estatus socioeconómico se envió un cuestionario a los padres.

Luego de recibir autorización del Comité Institucional para la Protección de los Seres Humanos en la Investigación, se envió una carta al Distrito Educativo correspondiente y se procedió a visitar centros públicos y privados. Luego, se enviaron hojas de consentimiento y asentimiento informado, solicitando autorización de los padres, explicando los por menores del estudio y aspectos éticos. Para el análisis, se utilizaron los programas estadísticos SPSS AMOS 24 y STATA. Se realizaron análisis de correlación Pearson r , Spearman ρ , Punto biserial. Además, se realizó el análisis de trayectoria o *Path Analysis*.

RESULTADOS

Se buscaba examinar la relación e influencia de las variables inteligencia lógica (ITL), actitud hacia las matemáticas (ATM), Sexo y Estatus socioeconómico (ETS) en el Rendimiento académico en matemáticas (RAM) de los estudiantes de 8vo grado. Según los resultados arrojados, la mayoría de los padres de los estudiantes que participaron, alcanzaron estudios secundarios (42.1%) y estudios universitarios (20.3%).

La mayoría de los hogares de los participantes (29.3%), reciben ingresos mensuales entre RD \$10,001 y RD \$20,000 pesos y entre RD \$30,001 y RD \$40,000 pesos (27.1%). Solo el 6.1% de los hogares reciben ingresos mensuales superiores a los 50,000 pesos.

En el caso de la variable RAM, las féminas tienen un promedio de 82 en escala de 0 -100 y los masculinos 77. Para la variable ATM el promedio fue de 132 de 165 para los masculinos y 123 de 165 para las féminas. Y, para la ITL el promedio fue de 15 de 50 para los masculinos y 16 de 50 para las féminas.

Correlaciones

De acuerdo con los resultados, algunas relaciones interesantes fueron observadas en este estudio. Se estableció un nivel alfa de 0.05 para controlar el error Tipo I. Los resultados indican que existe una correlación significativa entre las variables Sexo y RAM (0.31, $p < 0.01$) y entre el sexo y la ATM (-0.242, $p < 0.01$). También, se observaron correlaciones estadísticamente significativas entre el RAM y ATM (0.20, $p < 0.05$) y entre el RAM y la ITL (0.55, $p < 0.01$). En cuanto al ETS, se observaron relaciones significativas con las variables RAM (0.52, $p < 0.01$) e ITL (0.40, $p < 0.01$).

Supuestos del *Path Analysis*

Antes de realizar el análisis se procedió a la verificación del cumplimiento de supuestos de normalidad multivariada, linealidad y multicolinealidad. Los coeficientes de correlación entre 0.20 y 0.55 y de asimetría y curtosis entre -1 y 1 y resultados de la prueba de Mardia indicaron su cumplimiento.

Los resultados del *path* fueron [$X^2 = 120,70$, $p = .000$; $df = 11$; CFI = 0.76, TLI = 0.54 y RMSEA = 0.28]. Estos valores indican que el modelo de correlaciones se encuentra sobre identificado con grados de libertad superiores a 0, y que el ajuste no fue óptimo. Dado que los

resultados indicaron un ajuste no óptimo, se corrieron varios modelos alternativos, tomando en cuenta los índices de modificación que aporta SPSS Amos 24.

Para el segundo modelo, se eliminaron los coeficientes path no significativos. Además, se correlacionaron las variables exógenas: nivel de estudios de los padres (NEDP), nivel de ingresos (NIDP) y la ITL. En este segundo análisis los índices de ajuste muestran una mejoría, aunque no fueron óptimos [$X^2 = 20.7$, $p=.026$; $df=12$; CFI = 0.98, TLI = 0.95 y RMSEA = 0.089, $R^2= 46$]. Se verificó el segundo modelo, estableciendo nuevas relaciones entre las variables (NEDP, NIDP y RAM) y excluyendo la variable ETS. También, se estableció una nueva relación entre las variables ITL -ATM.

Los resultados para el tercer modelo indicaron un ajuste óptimo [$X^2 = 9.4$, $p=0.09$; $df=5$; CFI=0.98, TLI = 0.94 y RMSEA=0.08, $R^2= 50.4$]. La ITL (0.29) y NIDP (0.26) realizaron las principales contribuciones explicativas directas del RAM, seguidas por sexo del estudiante (0.23), NEDP (0.21) y ATM (0.20) (significativos estadísticamente). También, se observaron efectos significativos directos entre las variables NIDP - ITL (0.34), ITL-ATM (0.25) y de sexo - ATM (-0.27), significativos, con excepción de NEDP - ITL (0.17).

CONCLUSIONES

Los resultados indican que existe una relación evidente entre las variables Inteligencias lógicas (ITL), Actitud hacia las matemáticas (ATM) y factores sociodemográficos, sexo del estudiante, nivel de ingresos y estudios de padres con el Rendimiento académico en matemáticas (RAM). Sin embargo, la fuerza de la relación en la mayoría de los casos fue baja. La inteligencia, nivel de ingresos y estudios de los padres fueron las variables que más contribuyeron en la explicación del RAM. Es decir, que los estudiantes que obtenían una mayor puntuación en la prueba de inteligencia, obtienen mejor RAM. De igual forma, se constató que los estudiantes de hogares con mayores ingresos, obtenían mejores calificaciones en matemáticas. Esto encuentra explicación en que los padres profesionales tienden a motivar y dar seguimiento a las tareas matemáticas de sus hijos. De igual forma, el nivel de inteligencia se relaciona con otras variables como las estrategias de resolución de problemas metacognitivas y los componentes afectivos del aprendizaje matemático (Cerde et al, 2011).

En cuanto al sexo, se observó una relación con el RAM y negativa con las ATM. Es decir, que en las féminas se observó un mejor RAM, pero sus actitudes hacia las matemáticas fueron más negativas. Estudios han arrojado que las mujeres" presentan una mayor falta de confianza en sus logros futuros en el área de las matemáticas, mayor pensamiento estereotipado (sosteniendo en mayor medida que las matemáticas son cosa de hombres), y menor competencia percibida para el aprendizaje de las matemáticas" (González et al., 2012, p.68). Por otro lado, se observó una relación entre el ATM y RAM.

Los resultados de este estudio representan una contribución al conocimiento, ya que el modelo explicó un 50.4 % del RAM. De igual forma, concuerdan con otras investigaciones (Cerde et al, 2011; Hemmings, Grootenboer & Kay, 2011).

BIBLIOGRAFÍA

- Balra, M. T. (2010). Perfiles de desempeño en Matemática, según habilidad cognitiva por nivel socioeconómico en estudiantes chilenos de enseñanza municipal. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12(1), 1-17.
- Cerde, G., Flores, C., Melipillán, R., Ortega, R., & Pérez, C. (2011). Inteligencia lógica y rendimiento académico en matemáticas: Un estudio con estudiantes de Educación Básica y Secundaria de Chile. *Anales de Psicología*, 27(2), 389-398.
- González Pienda, J., Fernández Cueli, M., García, T., Suárez, N., Fernández, E., Tuero Herrero, E., & da Silva, E. (2012). Diferencias de género en actitudes hacia las matemáticas en la enseñanza obligatoria. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 3(1), 55-73.
- Gordon, A. M., & Williams Brown, K. (2001). La infancia y su desarrollo (5th ed.). In M & O'Connor Traylor (Eds.), *Teorías del desarrollo del aprendizaje* (pp.129-149). Estados Unidos: DELMAR.
- Hemmings, B. Grootenboer, P., & Kay, R. (2011). Predicting mathematics achievement: The influence of prior achievement and attitudes. *international Journal of Science & Mathematics Education*, 9(3), 691-705.
- República Dominicana, Ministerio de Educación, Dirección General de Evaluación de la Calidad. (2015). *Informe Curricular de Pruebas Nacionales*.

- Ruiz, E., Ruiz, G., & Ruiz, J. (2010). Indicador global de rendimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(4), 1-11.
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje: Una perspectiva educativa*. México: Pearson Educación.
- Swe Khine, M., & Afari, E. (2015). Determinants of affective factors in mathematics achievement: Structural equation modeling approach. *Journal of Studies in Education*, 5(2), 199-211. doi:10.5296/jse.v5i2.7484.
- Tapia, M., & Marsh, G. E. (2004). An instrument to measure mathematics attitudes. *Academic Exchange Quarterly*, 8(2), 16-21.

PANEL: DESAFÍOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE

Coordinación del panel: Yenny Rosario

Relatoría: Kenia Arias

Las conferencias presentadas en este panel fueron las siguientes:

ANÁLISIS DE LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS PARA LA FORMACIÓN DE LOS FUTUROS DOCENTES EN LA REPÚBLICA DOMINICANA

Nery Taveras

MEDICIÓN DEL APORTE DEL PROFESOR AL DESEMPEÑO ACADÉMICO GLOBAL DE SUS ESTUDIANTES

Felipe Llaugel y Dennis Ridley

LA FORMACIÓN CONTINUA CENTRADA EN LA REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE. EXPERIENCIA DE IMPLEMENTACIÓN DE GRUPOS PEDAGÓGICOS Y DE ACOMPAÑAMIENTO A DOCENTES EN EL AULA

Glenny Bórquez Hernández

FACTORES QUE INFLUYEN EN LA PRÁCTICA METODOLÓGICA DE DOCENTES NOVELES UNIVERSITARIOS

Maribel Núñez Méndez

DESEMPEÑO DOCENTE EN MAESTROS EGRESADOS DE EDUCACIÓN Y DOCENTES PROVENIENTES DE CARRERAS NO PEDAGÓGICAS

Diolis Cuevas Soriano

COMPETENCIA DEL PROFESIONAL DE ORIENTACIÓN EN EL DIAGNÓSTICO Y EVALUACIÓN DEL TRASTORNO DEL DÉFICIT DE ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD

Jesús Andújar Avilés

COHERENCIA ENTRE EL PERFIL DE INGRESO DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN Y LOS ESTUDIANTES INGRESADOS EN LA CARRERA

Yelfri Antonio Rodríguez Banks

ACTITUDES DE DOCENTES Y ESTUDIANTES EN RELACIÓN AL USO DE LOS VIDEOS: INSUMOS PARA RENOVAR LA FORMACIÓN DENTRO DE NUEVAS TECNOLOGÍAS

Vilma Gerardo

TIPO DE INVESTIGACIÓN

Cualitativa

OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Objetivo 1. Realizar un análisis documental de los perfiles docentes ya definidos, a fin de armonizar y encontrar coherencias entre las distintas competencias que se proponen para formar al futuro docente.

Objetivo 2. Establecer un modelo de competencias genéricas que oriente el diseño curricular de los planes de estudio de las carreras de educación para la formación básica de los futuros maestros de República Dominicana.

Preguntas de investigación

¿Cuáles competencias genéricas son las que debe tener la formación de cualquier carrera de educación?

¿Cuáles competencias son las que cualquier maestro o maestra dominicana/o debe adquirir para su desempeño profesional y que estén acorde con las necesidades que presenta la educación dominicana?

¿Cuáles habilidades, actitudes y conocimientos generales son las que deben tener los futuros maestros y maestras de nuestro país?

SINOPSIS DEL MARCO TEÓRICO:

La formación universitaria actual, está orientada a la conducción de propiciar una formación que facilite el uso de los aprendizajes adquiridos, mas que el mero conocimiento de éstos. Esta visión, está llevando al desarrollo de un enfoque curricular basado en competencias, entiendo por competencia la combinación e integración dinámica y compleja en cuanto a aptitudes, conocimientos, habilidades, destrezas y disposiciones actitudinales, que acreditan a un titulado universitario para demostrar en el contexto laboral y/o en situaciones concretas su saber teórico (conocimientos), saber práctico (habilidades y destrezas), saber ser y estar (actitudes, valores,

normas) en el desempeño de sus funciones y tareas, de conformidad a la naturaleza de su cargo (Tobón, 2013; Gimeno Sacristán 2008; Perrenoud, 2008). En esta línea, el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCYT, 2017), propicia el desarrollo de un currículo basado en competencias para la formación de los docentes en las diferentes carreras de educación. Entendemos que existen tres competencias a las que estos planes de estudios deben atender: Fundamentales, Genéricas y Específicas.

Las competencias genéricas son aquellas que son consideradas apropiadas y comunes para todas las carreras de educación, es decir, que conforman el perfil esencial que conformará el modo de actuar de los profesores dominicanos en su desempeño ciudadano y profesional (Villardón-Gallego, 2015). El desarrollo de las competencias genéricas tiene el propósito de capacitar a los futuros maestros sobre los "conocimientos científicos y técnicos necesarios para aplicarlos en contextos diversos y complejos, integrándolos con sus propias actitudes y valores en un modo propio de actuar (Villa y Poblete, 2013, p.30)

MÉTODO

Se utilizó el análisis documental como método. Este método propio de una metodología cualitativa, permite recoger información de manera retrospectiva y referencial sobre una situación, un fenómeno o un programa concreto (Del Rincón et al., 1995:342). Para los fines de esta investigación, este método contribuyó a la revisión de los diferentes perfiles competenciales de los futuros docentes que habían sido establecidos en varios documentos oficiales y posteriormente, en un análisis sistemático y planificado (Bisquerra, 2014). A partir de estas fuentes de información, se pudo analizar la coherencia de las competencias establecidas y su pertinencia para establecer el modelo de competencias genéricas que orientaría la elaboración de los programas de formación docente en la República Dominicana.

RESULTADOS

Principales resultados 1. Se establecieron coherencias entre las distintas competencias que, según diversas fuentes documentales, definen el perfil del docente dominicano. 2. Identificación de un modelo que contiene las competencias fundamentales, genéricas y específicas de los programas de estudio orientados a la formación universitaria de los aspirantes a las carreras de educación en República Dominicana. 3. Establecimiento de las competencias genéricas que debe poseer el egresado de las carreras de educación en coherencia con las dimensiones pedagógicas definidas en la Normativa 09-15 para una Formación Docente de Calidad, impulsada por el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología.

CONCLUSIONES

Se pudo concluir que las Competencias Genéricas son aquellas que todo estudiante debe desarrollar al emprender un programa de formación docente en una Institución de Educación Superior. Son imprescindibles para que los futuros profesores sean capaces de demostrar, en situaciones concretas de su desempeño profesional, aquellos conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes pertinentes y acordes a las funciones y responsabilidades propias del cargo. Estas competencias, se agruparon en seis dimensiones: desarrollo personal y profesional, sociocultural, conocimiento del sujeto educando, curricular, pedagógica y de gestión escolar (MESCYT, 2015). Las competencias asociadas a cada dimensión hacen referencia tanto a las habilidades propias del ser profesor como la reflexión de la propia práctica, el sentido ético del docente, así como el saber hacer de la profesión, específicamente, el adquirir los conocimientos y habilidades necesarios para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje tanto en el aula como en la institución escolar en su conjunto y en relación con el contexto en que ocurre este proceso.

BIBLIOGRAFÍA

- Bisquerra, R. (2014). Metodología de la investigación educativa. Madrid: La Muralla.
- Del Rincón, et. al. (1995). Técnicas de investigación en Ciencias Sociales. Madrid: Dykinson.
- Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCYT). (2015). Normativa 09-15 para la formación docente de calidad de la República Dominicana. Santo Domingo: MESCYT
- Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCYT) (2017). Guía para el diseño de los planes de estudio de las carreras de educación. Santo Domingo: MESCYT. Documento de trabajo.
- Perrenoud, P. (2008). Construir competencias desde la escuela. JC Sáez.
- Sacristán, J. G. (2008). Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo? Ediciones Morata.
- Tobón, T. S. (2013). Formación integral y competencia: Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación [en línea]. edit. Ecoe Ediciones.
- Villardón-Gallego, L. (2015). Competencias genéricas en educación superior. Metodologías específicas para su desarrollo. Madrid: Narcea
- Villa, A. y Poblete, M. (2013). Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas. Bilbao: Ediciones Mensajero.

TIPO DE INVESTIGACIÓN

Descriptiva

OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

El propósito de este estudio es introducir un instrumento para evaluar a los profesores universitarios. Este estudio es único, con respecto a la métrica de evaluación de la enseñanza que se presenta y, se basa en el producto de un coeficiente de efectividad de la enseñanza y el número de horas de contacto de los estudiantes. La metodología para determinar el coeficiente de efectividad de la enseñanza es la principal contribución de este estudio. Sin embargo, las responsabilidades de los miembros de la facultad no se limitan a la enseñanza. Incluyen enseñanza, investigación y servicio. Se persigue en el estudio encontrar una manera de medir el aporte que cada profesor hace al desempeño académico de los estudiantes que enseña, a través del resultado observado en las calificaciones finales y las horas de contacto que cada estudiante tiene con cada maestro en particular. Nos preguntamos si es posible encontrar una métrica que sea imparcial, insesgada, no intrusiva, no amenazante, robusta y efectiva, que además pueda ser usada para determinar acciones de mejora en el desempeño de los profesores.

SINOPSIS DEL MARCO TEÓRICO

Para ser objetivo, el instrumento se basa en un enfoque cuantitativo, en el que todos los criterios de desempeño se publican antes del período de evaluación. Después de décadas de crecimiento cuantitativo en la educación superior, está surgiendo un consenso sobre la necesidad de establecer un sistema de evaluación válido y fiable (Wolfer & Johnson 2003, Ma 2005). El instrumento presentado en este estudio permitirá a los profesores determinar la mejor manera de establecer sus propias metas y objetivos, y estar seguros de que serán reconocidos y recompensados en consecuencia. Se han realizado extensas investigaciones sobre las evaluaciones de los estudiantes y su validez (por ejemplo, Kozub 2008, Ryan, Anderson y Birchler, 1980, McNatt 2010, McPherson, Jewell y Kim 2009).

Yunker y Yunker (2003) encontraron una relación negativa entre las evaluaciones de los estudiantes y los logros estudiantiles. También se ha observado que las expectativas de calificación y las primeras impresiones afectan posiblemente las evaluaciones de los instructores por parte de los estudiantes (Centra 2003, Buchert et al., 2008). Marshall (2005) observó en un estudio, que los métodos convencionales de supervisión y evaluación de maestros eran ineficaces e ineficientes. La mayoría de las evaluaciones estudiantiles de los maestros crean distribuciones altamente sesgadas que requieren que las instituciones usen percentiles para las clasificaciones de instructores (Clayson & Haley 2011). Los estilos de enseñanza varían de profesor a profesor. En el mismo sentido, también lo hacen los estilos de aprendizaje de los estudiantes. Por lo tanto, es imperativo que se utilice una métrica de enseñanza objetiva para cubrir un espectro tan amplio de enfoques de la educación.

MÉTODO

La siguiente métrica de evaluación de la enseñanza está diseñada para reemplazar los métodos subjetivos de evaluación de la enseñanza, con un método científico. Los métodos subjetivos son métodos arbitrarios, basados enteramente en la opinión de un administrador. Los puntajes de evaluación se asignan anualmente para los profesores que imparten cursos académicos. Estos números no están necesariamente ligados a la enseñanza de la innovación, la metodología, la carga de trabajo o la calidad del material didáctico. No están necesariamente ligados al propósito de la universidad, que es el aprendizaje (Coker et al., 1980, Weinstein, 1987). Se basan principalmente en el grado en que la filosofía docente del profesor está de acuerdo con la del administrador. Además, es probable que la puntuación se reduzca cuando el evaluador oye las quejas de los estudiantes. Aunque algunas quejas pueden estar justificadas, otras no. Por ejemplo, una queja de que el profesor no se presenta para las clases, o no da retroalimentación a través de pruebas con su calificación, etc., son todas quejas justificables. Demasiado a menudo la queja es en contra de los profesores que tienen altos estándares de calificación, y que son acusados de reprobar a los estudiantes sin una buena causa. Profesores

como éstos casi invariablemente intentan construir calidad, aumentar la curiosidad intelectual de los estudiantes, responsabilidad y mejorar los hábitos de estudio. Dado el apoyo institucional adecuado, los profesores rigurosos elevan el nivel educativo desde la memorización y la regurgitación hasta el pensamiento crítico, la comprensión y el liderazgo. Finalmente, las calificaciones y las tasas de aprobación deben aumentar.

RESULTADOS

El modelo fue aplicado a los resultados de los estudiantes de ingeniería de la Universidad Dominicana O&M en el cuatrimestre 2017-1. En la Universidad se imparten 4 carreras de ingeniería, Civil, Electrónica, Industrial y Sistemas. Usando un lenguaje de programación estadístico llamado R, se pudo usar computación matricial para ejecutar el modelo de los profesores D. Ridley y J. Collins de forma eficiente. A cada profesor se le computó el TES (Teaching Evaluation Score) usando los resultados de los estudiantes, con todas las ingenierías y con cada ingeniería por separado. Al comparar las gráficas de desempeño, se pudo observar que la distribución del TES en función de las horas de enseñanza no variaba mucho, pero sí la escala del valor del TES. Esto es debido a que en el primer caso la matriz formada por el modelo tenía muchos ceros, ya que no todos los profesores enseñan en todas las ingenierías. Tal como apunta la teoría de Ridley y Collins, el modelo es más efectivo si se aplica una unidad académica más homogénea. Es decir, donde la mayoría de los profesores tengan incidencia en el mayor número de estudiantes. Para este experimento en específico, este requisito es más importante ya que se usaron datos de un solo cuatrimestre, y lo ideal es que el modelo incluya el historial académico de todos los estudiantes activos, completo a la fecha. Aun así, las pruebas estadísticas de cada uno de los modelos, indicaron el buen ajuste de los datos evidenciados por los coeficientes r cuadrados por encima del 85%. Se hizo una comparación entre los profesores que resultaron con el mayor TES y el menor TES, con las evaluaciones hechas por los estudiantes, a través de la encuesta que la Universidad pone a su disposición al final de cada cuatrimestre, y se pudo observar que la encuesta no muestra diferencia significativa entre ambos grupos de profesores.

CONCLUSIONES

Este estudio proporciona la metodología, con ilustraciones, para un sistema objetivo integral para la evaluación de profesores universitarios. El sistema es flexible, ya que el departamento o facultad, dentro de la universidad, puede determinar los parámetros que definen los criterios de evaluación. Sin embargo, el sistema es objetivo porque estos parámetros deben establecerse de común acuerdo antes del período de evaluación. Una pregunta interesante acerca de este o cualquier sistema de evaluación es, ¿hay una manera de superarlo? Sería tonto decir que no, enfáticamente. Cualquier sistema está sujeto a manipulación de un tipo u otro. En ese sentido no puede haber tal cosa como un sistema infalible. Así que tomemos un vistazo preventivo a aquellas posibilidades que son maneras claramente identificables de influir en los resultados, y las maneras de mitigar los efectos de tal manipulación.

El TES simplemente asocia a los profesores con el promedio de los estudiantes. La única forma que vale la pena para un profesor de influir indebidamente en el TES es enseñar a más estudiantes con un promedio superior que estudiantes con un promedio inferior. El TES asume que los estudiantes son asignados, o se asignan aleatoriamente a los profesores. Sin embargo, un director académico puede hacer asignaciones sistemáticas de profesores a ciertos tipos de estudiantes. Por ejemplo, un profesor puede enseñar en su mayoría a estudiantes de primer año, mientras que en otro puede enseñar principalmente a personas de la tercera edad. Si fuera cierto que el promedio de calificaciones se correlaciona con el número total de horas de crédito tomadas, o con clasificaciones de primer año, de segundo y tercer año, etc., entonces los errores de las ecuaciones de regresión exhibirán heterocedasticidad.

BIBLIOGRAFÍA:

- Buchert, S., Laws, E.L., Apperson, J.M., & Bregman, N.J. (2008). First Impressions and Professor Reputation: Influence on Student Evaluations of Instruction. *Social Psychology of Education* 11, 397-408.
- Centra, J. A. (2003). Will Teachers Receive Higher Student Evaluations by Giving Higher Grades and Less Course Work? *Research in Higher Education* 44, 495-518.

- Clayson, D.E., & Haley, D.A. (2011). Are Students Telling Us the Truth? A Critical Look at the Student Evaluation of Teaching. *Marketing Education Review* 21, 101-112.
- Coker, H., Medley, D.M., & Soar, R.S. (1980). How Valid Are Expert Opinions About Effective Teaching? *Phi Delta Kappan* 62, 31-149.
- Dershowitz, A. (1994). *Contrary to popular opinion*. New York: Berkley Books.
- Haskell, R. E. (1997). Academic Freedom, Tenure, and Student Evaluation of Faculty: Galloping Polls In The 21st Century. *Education Policy Analysis Archives* 5 from <http://olam.ed.asu.edu/epaa/v5n6.html>
- Kozub, R. M. (2008). Student Evaluations of Faculty: Concerns and Possible Solutions. *Journal of College Teaching & Learning* 5, 35.
- Ma, X. Y. (2005). Establishing Internet Student-Assessing of Teaching Quality System to Make the Assessment Perfect. *Heilongjiang Researches on Higher Education* 6, 94-96.
- McNatt, D. B. (2010). Negative Reputation and Biased Student Evaluations of Teaching: Longitudinal Results From a Naturally Occurring Experiment. *Academy of Management Learning and Education* 9, 225-242.
- McPherson, M. A., Jewell, R.T., & Kim, M. (2009). What Determines Student Evaluation Scores? A Random Effects Analysis of Undergraduate Economics Classes. *Eastern Economic Journal* 35, 37-51.
- Ridley, D. & Collins, J. (2015). A Suggested Evaluation Metric Instrument for Faculty Members at Colleges and Universities. *International Journal of Education Research* 10 (1), 97-114.
- Ryan, J. J., Anderson, J.A., & Birchler, A.B. (1980). Student Evaluations: The faculty Responds. *Research in Higher Education* 12, 317-333.

TIPO DE INVESTIGACIÓN

Mixta (cuantitativa y Cualitativa)

OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Preguntas de Investigación:

¿Cuáles son las características de la práctica metodológica de los docentes noveles universitarios?

¿Cuáles son los factores que influyen en la práctica metodológica de los docentes noveles universitarios, en el área de educación de grado y postgrado?

¿Cuál es la relación existente entre la práctica metodológica y el desarrollo profesional docente?

Objetivo General:

Analizar los factores que influyen en la práctica metodológica de los docentes noveles universitarios de titulaciones de Educación.

Objetivos específicos:

- Describir las prácticas metodológicas ejercidas por profesores noveles universitarios.
- Identificar los factores que influyen en la práctica metodológica de los docentes noveles universitarios.
- Analizar la relación existente entre la práctica metodológica y el desarrollo profesional docente.

SINOPSIS DEL MARCO TEÓRICO

Para realizar este estudio, se ha tomado como base y apoyo referencial, la literatura de fuentes expertas, tales como, los autores que han indagado sobre los profesores o docentes principiantes, afirmando sus características, la formación de la identidad docente, sus limitantes, los intercambios de experiencias y sus creencias. (Bozu 2009, Avalos 2001, Scott 2015, Gamson 1991, Marcelo & Mayor 2000, Medina & Ibernón 2010, Alvarez, Fernández & Osoro 2012, Fainhoc, 2013). Con respecto a la enseñanza universitaria, hemos

citado autores tales como, Zabalza (2002), Skubic y Vujisic (2015), Scott (2015), Gabdulchakov, Kusainov y Kalimullin (2015), entre otros, quienes plantean que la docencia, en el nivel superior, debe ser efectiva y afirman que las estrategias metodológicas implementadas, deben estar adecuadas a los requerimientos, haciendo notar que el empleo de las TICs, vinculado a la educación, promueve una cultura de mejora en el sistema educativo. En lo relacionado a la Inducción y el desarrollo profesional docente, compartimos y comparamos parte de los hallazgos de los expertos en el tema, los cuales afirman que se hace necesario promover los programas de inducción para los profesores principiantes, pues esto está íntimamente relacionado con el desarrollo de la identidad docente, la profundización del conocimiento sobre estrategias metodológicas y la formación del profesorado (Jensen, Sandoval, Knoll y González 2012, Hagger y McIntyre 2006, Moor, Halsey, Jones...Harland 2005). Por último, aunque no menos importante, hablamos sobre el profesor universitario y sus prácticas, el grado de conocimiento que debe tener y el contexto en que se dan las situaciones en relación a su rol de profesor del nivel superior. (Villardón 2017, profesional Ibañez, 2017, Sanz & Hirsch, 2016, Peñalba, López y Barrientos 2017), entre otros autores.

MÉTODO

Esta investigación se realiza con una metodología mixta, la cual puede trabajar diversos enfoques, acorde con la necesidad del investigador y la etiología del objeto de estudio, Vasilachis (2009). En la investigación mixta, se pueden trabajar varias fases; una parte cuantitativa y una parte cualitativa (Corbetta, 2003). Se seguirá un tipo de estudio no experimental, pues nos limitamos a observar los acontecimientos, sin intención de interferir en ellos. (Barrera, 2010). Es un estudio descriptivo, pues recopila datos, a través de la observación, el inventario y la entrevista, con la finalidad de analizar estos datos y describirlos. En este caso las prácticas docentes de los profesores noveles universitarios y los factores influyentes sobre estas prácticas.

Esta investigación está diseñada en base a diferentes fases: a) Primera etapa: Fundamentación conceptual. Indagación teórica, con el objetivo de recabar información relevante para fundamentar el tema, y así establecer comparaciones entre autores. Se profundizará en la literatura especializada sobre los conceptos fundamentales para la investigación, a lo largo de todo el proceso de indagación. b) Segunda etapa: Preparación de trabajo de campo. Fase para seleccionar la población, contenida en 4 universidades de Santo Domingo, R.D. y la muestra, seleccionada de la población involucrada y que cumple unos requisitos, y contactar con ella; diseñar instrumentos y validarlos. c) Tercera etapa: Trabajo de campo. Aplicación de instrumentos: Observación y análisis de práctica metodológica de profesores noveles universitarios en sus ámbitos de trabajo, en las diferentes universidades seleccionadas. Las entrevistas a los docentes noveles ayudarán, también a profundizar en los objetivos de la investigación. d) Cuarta etapa: Análisis de datos y presentación de resultados. Empleo de los programas SPSS y MAXQDA para analizar los datos recolectados en las etapas anteriores, con el fin de presentar los resultados obtenidos y proyectar las conclusiones de lugar.

RESULTADOS

Esta investigación se está llevando a cabo en el presente. Se ha aplicado un inventario a la población, diseñado en la escala Liker, a manera de pilotaje, con el fin de descubrir los factores que influyen sobre las prácticas metodológicas de los docentes noveles universitarios, luego se seleccionará una muestra al azar de las cuatro universidades involucradas en el estudio, con la cual se empleará la técnica de la entrevista y la observación no participante. Para estos fines se elaboró una lista de cotejo con observación y una entrevista semiestructurada. Hasta ahora, los resultados arrojados por el inventario, que se aplicó en línea a la población, nos indican que, el mayor porcentaje de docentes noveles universitarios es masculino con más de 30 años de edad. El 41.7% de los docentes está totalmente de acuerdo con que la metodología de otros docentes ha tenido una influencia decisiva en su manera de enseñar y el 33.3%, dice seguir los patrones metodológicos de sus mentores universitarios. Quedando así un 50% que indica estar de acuerdo con la influencia que ejerce este factor sobre su práctica metodológica. Aunque, también hay un gran porcentaje de docentes, los cuales indican que tanto lo aprendido durante sus primeros años de experiencia como el trabajo

colaborativo con otros docentes ha influenciado de forma determinante sobre su práctica metodológica. El 50 % o más estuvo totalmente de acuerdo con que su práctica metodológica ha sido muy influenciada por los siguientes factores: Factor Porcentaje Contexto estudiantil en el que se desenvuelven 66.7%. La población estudiantil con la que trabajan 58.3%. Los avances de la era tecnológica 58.3%. Seguimiento de alguna corriente educativa 66.7%. Un libro leído 58.3%.

CONCLUSIONES

Es evidente que existen múltiples factores que pueden influir en la práctica metodológica, es la razón por la cual se hace importante que, como formadores, los identifiquemos y los utilicemos para mejorar tanto la formación docente como la inducción del profesorado universitario, pues de esto dependerá el progreso del ejercicio profesional.

BIBLIOGRAFÍA

- Jaramillo, S., & Gaitar, C. (2008). Caracterización de prácticas de enseñanza universitaria. Volumen 2. No.2. pp. Revista Educación y desarrollo social., 10-29.
- Jensen, B., Sandoval, A., Knoll, S., & González, J. (2012). The Experience of New Teachers: Results From TALIS 2008. Paris: OECD Publishing.
- Julio, C. (2015). Reflexiones Educativas sobre las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) 1(1). Artículo de Divulgación www.tecnología-ciencia-educación.com, 19.
- Kane, R., Sandretto, S., & Heath, C. (2004). An Investigation into Excellent Tertiary Teaching: Emphasizing Reflective Practice Higher Education. *Educational Review*, 283-287.
- Katz, S. (2015). Qualitative - Based Methodology to Teaching Qualitative Methodology in Higher Education. *Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 352-363.
- Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002). Micropolitical Literacy: Reconstructing a neglected dimension in teacher development. *International journal of educational research* 37(1), 759b.

- Kugelmass, J. (2000). Subjective Experience and The Preparation of Activist Teachers: Confronting the Mean Old Shapping Turtle and The Great Beard 16(2). *Teaching and Teacher Education*, 179-194.
- Lazar, G., & Ellis, E. (2010). Genre as Implicit Methodology in a Collaborative Writing Initiative. *International Journal of English studies*, 217-230.
- Lee, J., & Feng, S. (2007). Mentoring Support and The Professional Development of Beginning Teachers: A Chinese Perspective. *Mentoring and Tutoring Partner Ship and Learning* 15(3), 243-263.
- López, R., Dias, P., & Tiana, A. (2017). E Innovation in Higher Education. *Revista Comunicar Call for Papers* 51(2), 79.

TIPO DE INVESTIGACIÓN

La investigación fue centrada en un enfoque cuantitativo, la cual según (Hernández, Fernández y Batista) la definen de la siguiente manera: "el enfoque cuantitativo utiliza la recolección y análisis de datos para contestar preguntas de investigación y probar hipótesis previamente hechas, confía en la medición numérica, el conteo y frecuentemente en el uso de estadística para establecer con exactitud patrones de comportamiento en una población" (2003 p.5)

OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Objetivo general:

Comparar el desempeño de los docentes egresados de la carrera de educación y docentes de otras áreas.

Objetivos específicos:

Comparar el desempeño de los docentes egresados de educación y docentes de carreras no pedagógicas.

Verificar el desempeño de estos docentes dentro del aula.

Conocer la percepción que tienen los estudiantes de los dos grupos de docentes.

Ahora bien, a partir de la problemática de este trabajo se generan las siguientes interrogantes: ¿Cuáles diferencias presentan, en términos de desempeño, los docentes egresados de la carrera de pedagogía versus los profesionales de otras áreas? ¿Cuál de los dos grupos presenta un desempeño acorde a lo establecido por el Ministerio de Educación? ¿Cómo afectan estas diferencias a los estudiantes? ¿De qué manera se pueden ver reflejadas estas diferencias en la calidad de la Educación Dominicana?

SINOPSIS DEL MARCO TEÓRICO

Desempeño docente: El desempeño profesional del docente, según lo que expresa Lucia Sabaldo Suizo, se refiere a la capacidad para llevar a cabo, de manera competente, las funciones inherentes al

desarrollo de su actividad educativa y de manera más específica al ejercicio de la docencia. Así mismo, con una visión integrada y renovada, puede entenderse como el proceso de desarrollo de sus habilidades, competencias y capacidades profesionales, su disposición personal y su responsabilidad social para articular relaciones significativas entre los agentes sociales que intervienen en la formación de los alumnos y participan en la gestión y fortalecimiento de una cultura institucional democrática. ¿Qué caracteriza a un docente de calidad en el sistema educativo ecuatoriano? Un docente de calidad es aquel que provee oportunidades de aprendizaje a todos los estudiantes y contribuye, mediante su formación, a construir la sociedad que aspiramos para nuestro país. En el modelo de evaluación del desempeño docente basado en competencias en la República Dominicana (IDICE 2012) se definen aspectos relevantes, tales como el perfil del docente, competencias funcionales docentes y competencias de profesionalidad docente. Además, en el perfil del docente para el siglo XXI, donde la Doctora Ana Dolores Guzmán manifiesta que el perfil de los maestros que pueden lograr la transformación que nuestros tiempos demandan, exige un alto compromiso hacia ellos mismos y hacia la comunidad educativa, exige una opción de vida y una jerarquía de valores orientada a lo humano y a la construcción de una sociedad más justa.

MÉTODO

Método estadístico: Por medio del cual se procesaron los datos que se levantaron mediante las técnicas. Método analítico: El cual permitió comprender y explicar la relación que puede existir entre las variables del estudio. Muestreo. En lo que se refiere a maestros, de los 29, se consultaron 11 docentes egresados de la Carrera de Educación, mientras que de los 18 egresados de otras áreas se seleccionó 9 para hacer la comparación con un total de 20 maestros. Sin embargo, en el caso del universo estudiantil, que es de 541, se tomó una muestra de 226 estudiantes. Se aplicó la siguiente fórmula: $n = \frac{Z^2 P Q N}{Z^2 P Q + E^2(N-1)}$ Las técnicas empleadas fueron las siguientes: Ficha de Observación para maestros/as. En ésta están plasmados los siguientes indicadores, de acuerdo con la tabla 1 (operacionalización de hipótesis): competencias

funcionales docente (esencialmente), competencias de profesionalidad, conocimiento del currículo, marco normativo y metodología de enseñanza-aprendizaje. La ficha que se le ha de aplicar a los docentes fue elaborada por el IDEICE. Observación directa a maestros y estudiantes mediante la cual se tomaron las anotaciones pertinentes para la ficha de observación durante el desarrollo de los contenidos en el aula. Cuestionarios para maestros y estudiantes. Con dicho instrumento se levantaron datos complementarios para la ficha de observación del maestro/a y se basó en las competencias de profesionalidad. En el caso del cuestionario para docentes, está compuesto por preguntas de carácter general, las cuales deben ser de conocimiento para todo profesional de cualquier carrera y, en lo concerniente a los estudiantes, se buscó conocer la percepción de éstos en cuanto a la labor de los docentes del ya referido Centro Educativo.

RESULTADOS

Dando respuesta al primer objetivo, los porcentajes de los docentes de Educación son muy correspondiente a la población general docente del MINERD, donde alrededor del 75% es del sexo femenino;. En los centros de Modalidad en Artes, la mayoría de los Maestros de área no pedagógica son del sexo masculino. En el caso de los estudiantes, la mayor cantidad de ellos están en los grados que les corresponden de acuerdo a la edad que colocaron en los cuestionarios destinados para ellos. En este mismo orden, de los docentes participantes, los de áreas no pedagógicas, resulta que el 88.9% está en el rango de 1 a 5 años en servicio. Esto es debido a que las instalaciones del centro llevan solo tres años de construcción, aunque funcionaban con anterioridad. De estos docentes los que mayor tiempo llevan laborando dentro del sistema educativo son los maestros del área de Educación. Con la aplicación del cuestionario para docentes se pudo hacer una comparación con relación al conocimiento que poseen éstos, tanto en términos generales como en la parte que hace alusión al marco normativo. En lo que hace referencia a las competencias funcionales docentes se puede notar que las calificaciones obtenidas por los docentes del área de Educación fueron superiores a las obtenidas por los docentes de otras áreas en cuestiones referentes a la ley general de Educación y a las ordenanzas 1-95 y 1-96, donde es notoria la deficiencia en el conocimiento de las mismas por parte de los docentes de otras áreas.

En lo referente a las competencias de profesionalidad docente, en donde al igual que en las competencias de funcionales del docente, los docentes del área de educación obtuvieron mayor puntuación que los docentes de áreas no pedagógicas, donde el mayor porcentaje de estas cuestiones son de conocimiento general haciendo alusión a los conocimientos que todo profesional debe poseer, no importando el área de estudio. Con los resultados obtenidos de la aplicación del cuestionario para docentes, se le aplicó una prueba T student, en donde los docentes egresados de Educación y los docentes de carreras no pedagógicas mostraron diferencias significativas en las respuestas que plasmaron en este instrumento. En sentido general, la prueba arrojó un puntaje promedio de 83.98 puntos para los docentes egresados de la carrera de Educación y de 73.01 para los docentes de áreas no pedagógicas. La prueba T student aplicada a las dos muestras arrojó una significación de 0.015, lo que indica que hay diferencias significativas entre los dos grupos de docentes, siendo superiores las calificaciones de los maestros de Educación.

En lo referente a las cuestiones relacionadas con las competencias funcionales docentes, los maestros de educación obtuvieron 80 puntos en promedio, y los de otras áreas obtuvieron 53.33 puntos con un valor de prueba T student de 0.002, lo que indica que hay diferencias significativas en estos dos grupos de docentes. Por otra parte, en lo que concierne a las competencias de profesionalidad docente, los maestros de Educación obtuvieron un puntaje promedio de 85.23, y los de otras áreas 79.16, siendo el resultado de la prueba T student de 0.19, lo que implica que no hay diferencia significativa en las competencias de profesionalidad, aunque los maestros de Educación superan en puntaje a los de otras áreas. Con la aplicación de la ficha de observación, la mayoría de los criterios evaluados en ésta, las valoraciones de los maestros de la carrera de Educación, obtuvieron mejores valoraciones. En criterios que hacen referencia al dominio de los contenidos; de igual modo los alumnos asignaron mejor valoración a los docentes del área educativa

CONCLUSIONES

De los docentes egresados de la Carrera de Educación, la mayoría es del género femenino (72.7%), y de los docentes de otras carreras, la mayoría es del género

masculino (77.8%). Los estudiantes presentan la edad correcta con relación al grado que cursan, es decir, no hay problemas de sobreedad.

En la prueba de conocimiento general aplicada a los docentes, los del área de Educación obtuvieron 83.98 puntos y los de otras carreras 73.01, siendo la diferencia significativa a favor de los docentes de Educación. Las calificaciones de los docentes del área de Educación fueron superiores a las de los docentes de otras áreas en cuanto a la funcionalidad docente (80 puntos y 53 puntos), habiendo diferencia significativa, y en competencias de profesionalidad (85 puntos y 79 puntos), aunque no hay diferencia significativa.

En la ficha de observación los docentes del área de Educación presentaron mejores valoraciones en gran cantidad de los estándares y criterios observados. Dentro de las diferencias que se destacan alrededor de los dos grupos de docentes está la deficiencia en el proceso de planificación, muchos de ellos expresaron tener dificultad para elaborar los programas de clase de acuerdo a los parámetros del MINERD. Los estudiantes tienen mejor valoración de los docentes de la carrera de Educación que los de otras carreras, tanto en la gestión de manera efectiva, como en la metodología empleada por el docente.

BIBLIOGRAFÍA

Guzmán, A, D. (septiembre 2013). Perfil del educador en el siglo XXI. Seminario-Taller sobre la habilitación docente. Instituto Nacional de Información y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM). Santo Domingo, República Dominicana. Recuperado de <http://www.inafocam.edu.do/portal/index.php/noticias-inafocam/item/525-abordan-el-perfil-del-educador-en-el-siglo-xxi-en-seminario-taller-sobre-habilitaci%C3%B3n-docente.html>

Hernández, Fernández y Batista (2003) <http://www.tiposdeinvestigacion.com/tipos-de-investigacion-segun-su-nivel-de-medicion/>

Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE)ideice (2012). Modelo de evaluación del desempeño docente basado en competencias en la República Dominicana. Santo Domingo, República Dominicana. Recuperado de www.ideice.gob.do/documentacion/publicaciones.html_26

Ministerio de educación de Ecuador. Estándares/Desempeño del docente. Quito, Ecuador. Extraído de <https://educacion.gob.ec/desempeno-del-docente/>

Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). (2014) Estándares profesionales y del desempeño para la certificación y desarrollo de la carrera docente. Primera edición. Santo Domingo, República Dominicana. Recuperado de <http://www.minerd.gob.do/SiteAssets/Pages/docs-oficina-desarrollo-docente/EPDD.pdf>

Suabaldo Suizo, L. (2012). Las repercusiones del desempeño docente en la satisfacción y el desgaste del profesorado. (Tesis de doctorado) Universidad de Valencia Sinfó de

Pérez, R. E. Directora. (2015). Contexto del centro Eugenio María de Hostos. Boca Chica, República Dominicana. Expuesto en el Centro Educativo SOS Educativa (2015). Municipio de Boca Chica. Santo Domingo, República Dominicana Recuperado de: <http://enciclopediadominicana.org/MunicipioBocaChica2015>

Torres, J. (2008). Gestipolis. <http://www.gestipolis.com/organizacion-talento/gestion-del-desempeno-y-su-compotamiento.htm> Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña (UNPHU). Diplomado Habilidad Docente. Recuperado de: <http://unphu.edu.do/postgrado/diplomados-en-las-areas-de-educacion-y-salud/habilitacion-docente/>

TIPO DE INVESTIGACIÓN

Cuanti-cualitativo

OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Objetivo: Diseñar un sistema de capacitación que contribuya al desarrollo de la competencia del orientador en la detección y evaluación del trastorno del déficit de atención e hiperactividad (TDAH) en los escolares de la Escuela Primaria del Distrito 15-03 de Santo Domingo

Problema Científico: ¿Cómo contribuir al desarrollo de la competencia del orientador en la detección y evaluación del trastorno del déficit de atención e hiperactividad (TDAH) en las escuelas primarias, Distrito 15-03 de Santo Domingo? ¿Cuáles son los referentes teóricos sobre competencia del orientador para la detección y evaluación del trastorno del déficit de atención e hiperactividad (TDAH) en los escolares de las escuelas primarias? ¿Cuál es el estado inicial de desarrollo de la competencia del orientador en la detección y evaluación del trastorno del déficit de atención e hiperactividad (TDAH) en los escolares de la Escuela Primaria del Distrito 15-02 de Santo Domingo? ¿Qué acciones y relaciones deberán contemplarse en un sistema de capacitación que contribuya al desarrollo de la competencia del orientador para la detección y evaluación del trastorno del déficit de atención e hiperactividad en los escolares de la Escuela Primaria del Distrito 15-02 de Santo Domingo?

SINOPSIS DEL MARCO TEÓRICO

En el marco teórico de la investigación se abordan los referentes teóricos y metodológicos sobre la competencia del orientador en la detección y evaluación del trastorno del déficit de atención e hiperactividad. Se parte de una breve reseña histórica sobre el tratamiento que han recibido estos niños y niñas desde las normativas legales nacionales e internacionales, que sustentan la inclusión de estos en los centros educativos, en ese contexto. Se ofrece, además, información sobre las diferentes leyes y ordenanzas que, desde el Ministerio de Educación de

la República Dominicana, fundamentan la atención a la diversidad. Del mismo modo, se abordan los antecedentes de la competencia y referencias posteriores en el sistema de capacitación para el desarrollo de la competencia de este profesional.

MÉTODO

En la investigación se hicieron uso de los métodos del nivel teórico, del nivel empírico y estadísticos y matemáticos. Del nivel teórico se utilizaron los métodos histórico-lógico, sistémico, modelación, análisis documental, sistematización, inductivo-deductivo y analítico-sintético. Del nivel empírico se utilizaron la Observación, encuestas, entrevista y la Consulta a especialistas. De los métodos estadísticos- matemáticos se utilizaron el cálculo porcentual, el análisis de la mediana conjunta (m), la teoría combinatoria y probabilidades, y se realizó la triangulación de la información.

RESULTADOS

En aras de lograr la caracterización referida en la competencia del profesional de orientación en la detección y evaluación del TDAH, se evaluó inicialmente la representatividad que debían tener los indicadores en cada instrumento a utilizar. Se aplicaron en el nivel empírico (la observación, entrevista a directores, encuesta a profesores y una encuesta autovalorativa al orientador) en sus correspondientes instrumentos los cuales permitieron profundizar sobre el estado inicial de la competencia, develando las potencialidades que pudieran tener al respecto y las debilidades más significativas del mismo. Se utiliza el procedimiento de parametrización para estimar la variable a partir de las dimensiones, que son valorados a su vez, a partir de las subdimensiones y los indicadores, evidenciando afectaciones en la variable estudiada, la que se encuentra en un nivel Bajo, lo cual llevó a la necesidad de transitar hacia un estadio cualitativamente superior de la investigación para la solución del problema científico, que consistió, en que, a partir de la consideración de las alternativas de solución, conformadas en el proceso investigativo, se trascendiera a la elaboración más aproximada y

acabada del sistema de capacitación. Tras la aplicación parcial, se evidencia alta satisfacción por las formas organizativas aplicadas y un movimiento positivo en el desarrollo de los indicadores constatado, a partir de las observaciones y complementado por un análisis cualitativo realizado como resultado de la utilización de técnicas participativas durante la aplicación de la propuesta

CONCLUSIONES

La sistematización realizada en torno al objeto-campo de la investigación, posibilita determinar los referentes que fueron asumidos en la investigación, al considerar la competencia a partir de un enfoque configuracional. Ello implica la integración dinámica y compleja de recursos personológicos en una nueva realidad. Desde esta perspectiva, se posibilita un abordaje teórico y metodológico, que facilita su diagnóstico y desarrollo.

La determinación y conceptualización de la variable competencia del orientador para la detección y evaluación del TDAH, deviene de la sistematización de los estudios precedentes nacionales e internacionales y de la propia experiencia e investigaciones realizadas por el autor, que, tras un riguroso procedimiento empírico, posibilitan conceptualizarla y operacionarla en dimensiones cognitivas, motivacional-afectiva, metacognitiva y funcional de la personalidad.

La investigación reveló la necesidad en el desarrollo de la competencia del orientador, en la detección y evaluación del trastorno del déficit de atención e hiperactividad, pues se constataron serias insuficiencias en el orden cognitivo, motivacional-afectivo, metacognitivo y funcional, reflejadas en el desempeño en sus respectivos contextos educativos. El sistema de capacitación aplicado, integra sus componentes, establece las relaciones necesarias y se caracteriza por ser flexible, profesionalizado, personalizado e inclusivo, aspectos que contribuyeron al desarrollo de la competencia del orientador en la detección y evaluación del TDAH.

Los resultados de la consulta a especialistas, así como de las encuestas de satisfacción y las observaciones a los orientadores, una vez aplicado el sistema, revelan resultados positivos y una transformación ascendente en las dimensiones, subdimensiones e indicadores de la variable estudiada. En correspondencia, evidencia

la pertinencia y fiabilidad de la propuesta, al ofrecer una respuesta válida al problema que movilizó esta investigación.

BIBLIOGRAFÍA

- Fortuna Terrero, F.B. (2010). Uso de estrategias de intervención psicopedagógicas de los egresados en educación, mención orientación académica en el municipio de San Juan de la Maguana (República Dominicana) pág. 5
- Pérez, M. (2008). Manual de Funcionamiento de los Centros de Recursos para la Atención a la Diversidad. Santo Domingo: Alfa y Omega.
- Cobos Cedillo Ana (2010). La construcción del perfil profesional del orientador y de la orientadora. Estudio cualitativo basado en la opinión de sus protagonistas en Málaga. España. pág. 13.
- Barreira A, Sobrado F. (2011) Competencias actitudinales de los orientadores escolares de educación secundaria. Universidad de Vigo. España. pág. 8.
- Rodríguez Martínez. (2012). Orientación por competencias transversales para la mejorar la empleabilidad. Tesis doctoral de la Universidad de Zaragoza. España. pág. 5.12
- Nova Pavié A. (2013). Las Competencias profesionales del profesorado de la orientación en la formación inicial de la intervención psicopedagógica. Tesis doctoral de la Universidad de Valladolid pág. 32
- MINERD (2013) Bases de la Revisión y Actualización Curricular. República Dominicana. Pág. 3
- Neresy R, (1973) Introducción a la Orientación, Serie Umbral, Puerto Rico.
- Ávila, C; Melo & Sánchez L (2006) La Figura del Orientador. Dirección de orientación y Psicología. Secretaría de Estado de Educación. República Dominicana.
- Boza R, (2012) Orientación e Intervención psicopedagógica, Ed. Santillana, 2da.edición, Madrid. Pág. 20
- Velaz Medrano, y otros (2011) La orientación Educativa, Valencia pág. 37-38.

Bisquerra Alzina, R (2010) Modelo de Intervención psicopedagógica en la formación de los orientadores, Barcelona. Página 124.

Pupo Pupo Mevis Rafaela. (2006). Sistema programa de comunicación social para la formación de valores con trastornos afectivos-conductuales. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias pedagógicas. ISPEJV. Ciudad de la Habana. Página 18- 30

TIPO DE INVESTIGACIÓN

Según su carácter es cuantitativa y según su profundidad es del tipo descriptivo de corte transversal

OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Objetivo general

Analizar la coherencia entre el perfil de ingreso de los estudiantes de educación con relación al perfil de los estudiantes ingresados en la carrera.

Objetivos específicos

1. Identificar cual es el perfil del estudiante universitario de las carreras de pedagogía. 2. Presentar las características que supone el perfil del estudiante de educación. 3. Realizar un análisis comparativo entre el perfil de ingreso de los estudiantes de educación y el perfil de los estudiantes ingresados en la carrera.

Preguntas de la investigación a) ¿Cuál es el perfil del estudiante universitario de las carreras de pedagogía? b) ¿Cuáles son las características que supone el perfil del docente dominicano? c) ¿Existe coherencia entre el perfil del estudiante de educación y el perfil real de los estudiantes de las universidades dominicanas?

SINOPSIS DEL MARCO TEÓRICO

En el marco teórico de esta investigación se encuentran los referentes teóricos para sustentar el informe. Entre estos están de manera organizada los antecedentes de la investigación en donde se explica el punto de partida de la investigación y se da de forma implícita una introducción a los demás temas. Luego de los antecedentes están los aspectos teóricos de la formación docente. En este apartado se explican algunos aspectos históricos del desarrollo de la formación docente en el país, además se hace alusión a precursores muy importantes de esta carrera en la República Dominicana. Además de los temas anteriores, se hace una breve descripción que supone un perfil de un estudiante de educación, se define y se hace alusión a algunas de las características

que puede o no tener un estudiante de esta carrera. Dentro de estas características se eligen los aspectos generales y los más específicos que hacen alusión a este tipo de estudiantes en particular, como son: el perfil cognoscitivo, haciendo hincapié en el dominio de las áreas del saber (Lengua Española, Ciencias Sociales, Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza). Por otra parte, se analizaron otros tipos de características que acompañan el perfil del estudiante de educación como fueron: la competencia lingüística o dominio de idiomas, la competencia tecnológica y la estabilidad socio-afectiva. Todas estas con el único fin de analizar las características que presentan los estudiantes de educación de la provincia de Santiago de los Caballeros.

MÉTODO

Este estudio es descriptivo de corte transversal, debido a que se realizarán varias visitas a los centros, dentro de lo cual el objetivo principal es aplicar el instrumento con la intención de descubrir los niveles de coherencia del perfil de los estudiantes de educación de las universidades estudiadas con relación al perfil real de los estudiantes presentes en cada centro. La perspectiva metodológica adaptada para esta investigación es el enfoque cuantitativo, el cual usa la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías, Hernández (2010). Del mismo modo la forma de presentación de los datos de lugar se considera que esta investigación es de tipo cuantitativa debido a que los datos y el instrumento son presentados de forma numérica.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos en esta investigación fueron los siguientes:

Género

Con relación al indicador de género, se pudo comprobar según la frecuencia en que se presentaron los datos que, de forma general y agrupada entre sí,

las universidades de Santiago de los Caballeros tienen como género dominante o con mayor presencia al género femenino.

Edad

Con relación al indicador de edad en esta investigación se pudo comprobar por medio del estudio de las diferentes edades de los sujetos y por la frecuencia en que se presentaron los datos que en su gran mayoría los estudiantes de educación de las universidades de Santiago están en la edad de 16 a 25 años de edad.

Procedencia

El indicador de procedencia de esta investigación con relación a los lugares de donde proceden los estudiantes de la carrera de educación de las diferentes universidades de Santiago de los Caballeros, entre estos estudiantes se encontró una gran variedad de procedencias de las diferentes provincias del país.

Dominio del área de Lengua Española

Según los datos obtenidos en el área del saber, Lengua Española, los resultados fueron que solo 26 sujetos de los 180 sujetos estudiados tenían un dominio excelente de esta área, lo que deja a los demás 154 sujetos estudiados entre un muy buen dominio y un dominio mejorable. Dominio del área de Ciencias Sociales Partiendo de los datos obtenidos en la evaluación del dominio del área de Ciencias Sociales, los sujetos presentaron una gran distancia de lo esperado, pues se notó que la minoría de estos fueron los que presentaron un excelente dominio del área.

Dominio del área de Ciencias de la Naturaleza

En el área del saber de las ciencias de la naturaleza al igual que en las demás, se presentaron deficiencia con relación a lo esperado. En este ámbito, entre los sujetos estudiados, presentó una minoría con relación a la cantidad de sujetos estudiados los cuales tenían el dominio excelente del área del saber en cuestión.

Dominio del área de Matemáticas

Con relación a los datos obtenidos en torno al indicador de dominio del área de matemáticas, se pudo notar que es el área con mayores índices de bajo dominio, pues de 180 sujetos estudiados, solo 28 tenían excelente dominio en esta área.

Dominio de la Competencia Lingüística

Con relación a la competencia lingüística esta hace alusión al dominio existente de más de un idioma entre los sujetos estudiados. Los datos que se obtuvieron del estudio demuestran, que una cantidad significativa de sujetos de esta investigación dominaban otra lengua, aparte de su lengua materna.

Estabilidad Socio-afectiva

El indicador de la estabilidad socio-afectiva se centró en medir el grado de depresión en los sujetos estudiados, lo cual reveló que solo 59 de los sujetos estudiados no tenían ningún síntoma o característica perteneciente a la depresión como tal.

Competencia Tecnológica

Con relación a la competencia tecnológica, se evaluaron los conocimientos del área de informática desde excelente hasta mejorable, en donde los sujetos del estudio demostraron que no tenían tanto dominio del área, pues de los 180 sujetos estudiados solo 53 tenían un dominio excelente de esta.

CONCLUSIONES

Género

Con relación al indicador de género, se pudo comprobar según la frecuencia en que se presentaron los datos que: en la carrera de educación de las universidades de Santiago, la presencia del género femenino es más común o más frecuente.

Edad

Con relación al indicador de edad, en esta investigación se pudo comprobar por medio del estudio de las diferentes edades de los sujetos y por la frecuencia en que se presentaron los datos, que en su gran mayoría los estudiantes de educación de las universidades de Santiago están en la edad de 16 a 25 años de edad.

Procedencia

El indicador de procedencia de esta investigación, con relación a los lugares de los que proceden los estudiantes de la carrera de educación de las diferentes

universidades de Santiago, entre estos estudiantes se encontró una gran variedad de procedencias de las diferentes provincias del país.

Dominio de contenidos

Se podría decir que lo esperado es que cada uno de los estudiantes de educación los dominara de manera excelente. Sin embargo, se encontraron diferentes debilidades en las diferentes áreas de saber, que pueden decirse que separan los resultados esperados de la realidad en que se encuentran las universidades de la provincia de Santiago.

Estabilidad Socio-afectiva

El indicador de la estabilidad socio-afectiva se centró en medir el grado de depresión en los sujetos estudiados, lo cual reveló que solo 59 de los sujetos estudiados no tenían ningún síntoma o característica perteneciente a la depresión como tal.

Competencia Tecnológica

Con relación a la competencia tecnológica se evaluaron los conocimientos del área de informática, desde excelente hasta mejorable, en donde los sujetos del estudio demostraron que no tenían tanto dominio del área, pues de los 180 sujetos estudiados solo 53 tenían un dominio excelente de esta.

BIBLIOGRAFÍA

Dinorah García Romero. (2016). La profesión docente en República Dominicana. 20 de mayo del 2017, de Acento Sitio web: <http://acento.com.do/2016/opinion/8358430-la-profesion-docente-republica-dominicana/>

Gineida Castillo Díaz. (2011). Programa de Formación Inicial para docentes del nivel Básico: Análisis de la propuesta curricular y del área psicopedagógica. Santo Domingo, República Dominicana. Editora Búho.

Isabel Martí Castro. (2003). Diccionario Enciclopédico de Educación. Barcelona, España. Editorial Ceac, S.A.

José Nicolás Almánzar García. (2008). Trayectoria de la Formación del docente Dominicano, desde 1880 hasta el año 2000. República Dominicana: Secretaría de Estado de Educación. Ley N° 379. Congreso

Nacional de la República Dominicana. Régimen de Jubilaciones y Pensiones del Estado Dominicano para los Funcionarios y Empleados Públicos. Palacio del Congreso Nacional, Santo Domingo, República Dominicana. 14 de octubre de 1981.

Mayelin Ferrer García, Anselmo Leonides Guillen Estevez, Ernesto López Grimaldit, Israel Sotolongo Ramírez. (2014). RESULTADOS Y DISCUSIÓN. En Necesidades de aprendizaje sobre informática educativa en los docentes de Tecnología de la Salud. Santa Clara: EDUMECENTRO.

Merlina Meiler. (3 de junio del 2013). Estabilidad emocional. 15 del mayo del 2017, de Mejora emocional Sitio web: <http://www.mejoraemocional.com/superacion-personal/estabilidad-emocional/>

Milagros Concepción Calderón. (2012). Sistema de prácticas en la formación docente. República Dominicana. Editora y Papelería Josué, S.R.L.

Natali Faxas, 13 de mayo del 2013. Los menos preparados eligen estudiar educación. ¿A los estudiantes de nuevo ingreso con baja calificación, los orientadores les recomiendan que estudien magisterio? Periódico el Caribe. República Dominicana.

Roberto Hernández Sampieri. (2010). Metodología de la Investigación. Perú: El Comercio S.A.

TIPO DE INVESTIGACIÓN

Tesis Doctoral- Resultados preliminares

OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Describir el proceso de validación de un instrumento para medir la actitud de docentes y estudiantes.

Establecer la dirección e intensidad de la actitud de docentes de los niveles inicial, primario y secundario en relación al uso de videojuegos.

Establecer la dirección e intensidad de la actitud de estudiantes de los niveles primario y secundario en relación al uso de videojuegos.

Determinar si existen diferencias entre estudiantes y docentes con relación a la dirección e intensidad de la actitud al uso de videojuegos.

Analizar la relación entre perfiles socio-demográficos de docentes, según sector, nivel educativo donde laboran, zona de residencia, nivel socio-económico en relación a su actitud frente al uso de los videojuegos.

Analizar la relación entre perfiles socio-demográficos de estudiantes, según sector, nivel educativo donde laboran, zona de residencia, nivel socio-económico en relación a su actitud frente al uso de los videojuegos.

Presentar las tipologías emergentes de los análisis realizados a estudiantes y docentes en relación a su actitud frente al uso de videojuegos como recurso educativo.

Establecer los hallazgos significativos para las nuevas líneas de acción para la formación de los docentes en el actual sistema educativo dominicano.

SINOPSIS DEL MARCO TEÓRICO

Este estudio está representado por tres conceptos que se entrelazan: Actitud, juego y tecnología, concretamente orientados a estudiar el videojuego como recurso educativo. Las actitudes se basan en

las creencias. Estas se pueden referir a objetos y situaciones. Estas creencias se expresan a través de predisposiciones a actuar a partir de la experiencia, que necesitan de estímulos socio-culturales para expresar los valores que orientan el comportamiento y son la fuerza motivacional.

En general la actitud es un constructo cuya concepción data de principios del siglo pasado, cuando Thomas y Znaniecki (1918) definieron la actitud como una tendencia a la acción. De ahí en adelante contamos con aportes desde diversas áreas del conocimiento, planteando y ampliando su definición. Para Thurstone (1928) es la suma de las inclinaciones, sentimientos, prejuicios, sesgos, ideas preconcebidas, miedos, amenazas y convicciones acerca de un determinado asunto. Chein (1948) la considera es una disposición a evaluar de determinada manera ciertos objetos, acciones y situaciones. Respecto al juego se establece que la valoración del mismo como de la variedad de recursos forman parte de la inserción y mejora de los procesos de enseñanza. Montañez (2003), citando a Lazarus (1883; Hall (1904) sustentó la función de estimulación del desarrollo del niño; Gross (1901) afirmaba que aporta mayor grado de madurez psicomotora mediante la práctica. Por tanto, es pertinente unir juego y tecnología. Según especialistas, resulta una excelente herramienta para desarrollar competencias (Zagalo, 2010), descubrir, tomar decisiones sin temor a equivocarse.

Respecto a la tecnología, profundizando el uso de videojuego como recurso educativo, tenemos que la actitud en docentes frente a la tecnología, el uso de recursos tecnológicos viene dado en un contexto mundial. UNESCO (2004) plantea que es fundamental el conocimiento de las TIC para desarrollar al máximo los procesos educativos actuales.

MÉTODO

El presente estudio espera describir la actitud de los estudiantes y docentes sobre el uso de videojuegos como recurso educativo, como aporte a la mejora de procesos pedagógicos. Responde a una investigación exploratoria-descriptiva tipo encuesta,

no experimental dado que no construye ninguna situación, sino que se observan situaciones existentes, no provocadas intencionalmente por el investigador (Hernández, 1997).

Las hipótesis

Existen diferencias significativas entre la dirección e intensidad de la actitud de docentes de los niveles inicial, primario y secundario; y la dirección e intensidad de la actitud de estudiantes de los niveles primario y secundario en relación al uso de videojuegos como recurso educativo. Existen diferencias según zona de residencia y nivel socio-económico; así como entre profesores de inicial, primaria y secundaria, en relación al uso de videojuegos como recurso educativo.

Población comprendida por los estudiantes y docentes de 1,565 centros educativos, los cuales cuentan con 450 estudiantes o más, de los cinco distritos que conforman la Regional 15 Santo Domingo. En estos centros se encuentra un total de 16,998 docentes que laboran en los niveles inicial, primario y secundario. Así como 119,819 niños y niñas estudiantes de dicha Regional, quienes están inscritos en el sistema educativo dominicano de los niveles primario y secundario (Boletín Estadística Educativa-MINERD, 2013).

Muestra

Se seleccionaron 166 centros educativos con 450 estudiantes o más pertenecientes a cada uno de los cinco distritos educativos que conforman la Regional 15, Santo Domingo. Se estableció un nivel de confianza a un 5% entre 166, lo cual nos da una constante de 0.57. El proceso de recolección de información se desarrolló por medio del diseño cuestionario constituido por ítems relacionados al tema y se responden por una escala likert, su validación y aplicación, pilotaje y re-diseño. Posteriormente se realizó un análisis factorial

RESULTADOS

El instrumento: se constituye en un aporte de la investigación. Su índice de confiabilidad en un Alfa de Cronbach es: Docentes 0,9, Estudiantes 0,87.

Los resultados por análisis de factores

Para el cuestionario de docentes, siguiendo el criterio de Kaiser (Guttman, 1954), se seleccionaron los factores con valores propios mayores que 1. Estos primeros 3 factores, explican el 56.87% de la variabilidad total. Los factores son: 1: Favorece el uso de videojuegos, 2: Experiencia en el uso de videojuegos y 3: Rechaza el uso de videojuegos. Para el cuestionario de estudiantes, siguiendo el mismo criterio, se obtienen 3 factores: 1: Me gustan los videojuegos, 2: Apoya el uso de videojuegos y 3: Rechaza el uso de videojuegos.

Por proceso de reducción de datos de la escala likert usada de 1-5, se observa mediante las medias de conjunto de datos formados por cuadrantes positivos o promotores (1,2) neutro (0) y los negativos o detractores (-1,-2): restamos cada valor de las casillas por (-3), resultando la construcción de los cuadrantes.

Proporción aprueba uso juegos de video como herramienta didáctica:

Estudiantes 53.3% y Docentes 62.8%. Los DOCENTES PROMOTORES (62.8%), mayor aceptación, superando las respuestas ofrecidas por los ALUMNOS PROMOTORES (53.3%) en un 10%. En las respuestas neutrales o los indecisos se puede observar una mayor proporción entre los ALUMNOS (34.1%) frente a los DOCENTES (22.7%), representando una diferencia de 11.4% más en ALUMNOS. En la misma tabla, se puede observar también una diferencia porcentual entre ALUMNOS DETRACTORES (12.6%) y DOCENTES DETRACTORES (14.5%) de un 1.9%.

Los ALUMNOS entrevistados por sexo, nivel educativo y tipo de centro al que acude. Se observa que al evaluar la variable sexo, en aquellos ALUMNOS PROMOTORES del uso de juego de videos como recurso didáctico en la enseñanza escolar, la población masculina (59.1%) supera la población femenina (49.7) en un 9.4%. La media de respuestas neutrales, se puede observar; como las féminas (36.7) superan en indecisión a los masculinos (30.2%) en un 6.5%.

En cuanto a los ALUMNOS DETRACTORES, se observa que las féminas (13.7%) están más en desacuerdo que los varones (10.7%), con la implementación del uso de videos juegos como herramienta didáctica en un 2.9%. En el uso de juego de videos, se puede observar que los ALUMNOS PROMOTORES masculinos (74.0%) son más inclinados a los video juegos que las

ALUMNAS PROMOTORAS femeninas (55.4%) en un 18.6%. En cuanto al nivel educativo: los ALUMNOS PROMOTORES de Secundaria (56.2%) aprueban más el uso de juegos de videos como recurso didáctico en la enseñanza escolar, que los de educación Básica (46.3) para una diferencia de 9.9% de aprobación. ALUMNOS PROMOTORES de Secundaria (56.2%) poseen una mayor experiencia de uso de juegos de videos que las de los de Básica (46.3%). Al observar la media de respuesta por: Centro educativo Asiste, en el caso de los ALUMNOS PROMOTORES, quienes asisten a centros educativos públicos (46.6%) aprueban menos el uso de videos juegos como herramienta didáctica que aquellos que asisten a centros educativos privados (65.8%) en un 19.2%; y de igual forma los estudiantes de centros educativos públicos (46.6%) poseen menor experiencia en el uso de videos juegos que aquellos que asisten a centros educativos privados (65.8%).

La experiencia externada por ALUMNOS PROMOTORES, la tendencia en el nivel de respuestas según el nivel socioeconómico en que se ubican. Mientras que el nivel Medio-Alto (72.3%); reducción en la clase Marginal (47.1%); el nivel Alto (35.1%) representa el pico más bajo. A los DOCENTES dispositivos de acceso a video juegos 34.3% utilizan tabletas, 24.1% computadoras de mesa, 22.3% laptops, 17.4% pizarras interactivas y 1.9% consolas.

CONCLUSIONES

Los DOCENTES aportaron información que permite responder a las preguntas de investigación:

1. Se observa una ligera divergencia en las opiniones vertidas por los DOCENTES PROMOTORES de sexo femenino (63.5%) frente a los de sexo masculino (60.7%), en cuanto a la aprobación del uso de videos juegos como recurso educativo en los centros escolares.
2. Los DOCENTES PROMOTORES con título de Doctorado (77.0%) favorece más el uso de videojuegos como herramienta didáctica en los centros educativos, frente aquellos que poseen títulos de Maestría (59.4%), Licenciatura (63.4%) o Postgrado (63.1%). El grafico S_05, nos muestra que el pico más bajo lo poseen los DOCENTES con títulos de magister.

3. Los DOCENTES PROMOTORES de los centros educativos Privados (41.3%) presentan una tendencia mayor a poseer experiencia en el uso de videos juegos que aquellos DOCENTES que laboran en centro educativos Públicos (35.0%).
4. Cuando se visualizan las respuestas de los DOCENTES desagregadas por nivel o modalidad que imparte, no se detectan variaciones significativas en el nivel de respuesta ofrecidos por cada uno de los entrevistados que forman parte de los diferentes grupos que compone cada modalidad.

Otra de las preguntas formulada a los DOCENTES a través del instrumento fue sobre la modalidad más efectiva para que los videos juegos sean utilizados como recurso de aprendizaje. Las respuestas ofrecidas por los entrevistados indican que, un 37.8% considera como efectivo el que los estudiantes trabajen en pareja, un 25.5% considera mayor efectividad en grupos de 3 a 5 estudiantes, 19.7% considera que es prudente trabajar con todos los estudiantes; finalmente, 17.0% afirma que es mejor trabajar de manera individual.

BIBLIOGRAFÍA

- Ankiewicz, P. (2017) Perceptions and Attitudes of Pupils Toward Technology. Department of Science and Technology Education, University of Johannesburg, Auckland Park, South Africa.
- Cruz, V. (2015) Nivel de competencias y actitudes hacia las TIC por parte de los docentes de los centros educativos en República Dominicana. Acercamiento a dos casos. Tesis Magister Universidad de Salamanca.
- Fernandez, J.M. (2015) Actitudes docentes y buenas prácticas con TIC del profesorado de Educación Permanente de Adultos en Adalucía. Revista Complutense en Educación. Vol. 26 Num Especial 33-49
- Fernández, L. (2016) Videojuegos educativos para el desarrollo de las inteligencias múltiples en aulas de Educación Primaria. Tesis Doctoral. Programa Doctorado: Investigación en Educación e Intervención Socioeducativa. Universidad de Oviedo

- Gómez, S.; Planells, A.; Chimarro, M. (2017) ¿Los alumnos quieren aprender con videojuegos? Lo que opinan sus usuarios del potencial educativo de este medio. *Educación* Vol 53/1, 49-66.
- Gros, B. (2008). Juegos digitales y aprendizaje: Fronteras y limitaciones. En B. Gros (Ed.), *Videojuego y aprendizaje* (pp. 9-28). Barcelona: Graó.
- Núñez, L.; Rey, R.; Bravo-Cavicchioli, D.; Jiménez, P.; Fernández, C.; Mejía, G. (2015) Adaptación y validación al español del cuestionario de percepción infantil CPQ-Esp en Población Comunitaria Chilena. *Revista Española de Salud Pública*, 89, 585-595.
- Ruggiero, D. (2013). "Video Games in the Classroom: The Teacher Point of View". *Foundations of Digital Gaming*. Bath Spa University Newton St. Loe Bath, United Kingdom.
- Takeuchi, L. (2012). Kids closer up: Playing, learning, and growing with digital media. *International Journal of Learning and Media*, 3(2), 37-59.
- Ulricsak, M. & Wright, M. (2010). "Games in Education: Serious Games". Bristol, Futurelab. Recuperado de: <http://www.futurelab.org.uk/projects/games-in-education>, 1-89
- Vargas, R. (2003). Escala de actitudes hacia la tecnología en el aprendizaje escolar aplicada a niños y niñas de primaria pública en Costa Rica. *Análisis de validez y confiabilidad*. *Actualidades en Psicología* Vol. 19, No

PANEL: GESTIÓN INSTITUCIONAL

Coordinación del panel: Vladimir Figueroa

Relatoría: Jenny Mago

Las conferencias que fueron presentadas en este panel fueron las siguientes:

VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO SOBRE EL CONSTRUCTO DE COLEGIALIDAD DOCENTE, EN LA GESTIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS SECUNDARIOS

Josefina Pimentel Valenzuela

NIVEL DE IMPLEMENTACIÓN Y ESTRATEGIAS UTILIZADAS EN LOS CENTROS EDUCATIVOS CON JORNADA ESCOLAR EXTENDIDA EN REPÚBLICA DOMINICANA

Miriam Mena Rivas, Edgar Rojas y Magdalena Cruz

EL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO EN EL CONTEXTO DEL CENTRO EDUCATIVO: REFLEXIÓN COLABORATIVA DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Joselin Taveras

RELACIÓN ENTRE CREATIVIDAD E INTELIGENCIAS MÚLTIPLES, REPÚBLICA DOMINICANA. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

Raquel Muguerza Olcoz y Fátima Llamas Salguero

INCIDENCIA DE LA GESTIÓN ESCOLAR EN EL RENDIMIENTO OBTENIDO EN LAS ASIGNATURAS DE PRUEBAS NACIONALES POR ESTUDIANTES DEL 4TO GRADO DE SECUNDARIA

Juan Santos Zapata y Pedro González Torres

¿PUEDE UN CALL CENTER AYUDAR A LOS DIRECTORES A COMPLETAR TAREAS EN FECHAS TOPES? ALGUNAS EVIDENCIAS EN REPÚBLICA DOMINICANA

Daniel R. Morales

IMPACTO DE LOS ACOMPAÑAMIENTOS QUE RECIBEN LOS DOCENTES DEL NIVEL PRIMARIO EN SUS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS, EN LAS ESCUELAS PÚBLICAS

Flor Berenice Fortuna

ANÁLISIS E IMPACTO DE LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DE LOS FORMADORES DE DOCENTES EN LAS UNIVERSIDADES

Bilda Valentín Martínez

TIPO DE INVESTIGACIÓN

Estudio es de carácter diferencial y correlacional, orientado a validar un instrumento de medida, para constatar si el diseño del mismo, se ajusta al modelo de medida adoptado.

OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN:

Finalidad del estudio: Validar un instrumento diseñado para evaluar el constructo Colegialidad Docente, en el marco de Modelo de Cohesión Social, en centros educativos del nivel secundario de la República Dominicana (MIDE-GEM-EDUCO, BAKIEVA, JORNET Y GONZALEZ-SUCH, 2016); así como, determinar el nivel de Colegialidad Docente que se presenta en centros educativos de educación secundaria de los sectores público y privado, pertenecientes a los Distritos Educativos 06-05, La Vega y 10-03, Santo Domingo, República Dominicana.

Preguntas de Investigación: ¿Cómo se expresa el grado de validez de contenido y de constructo que posee el instrumento dirigido a evaluar la colegialidad docente en equipos de profesores del nivel secundario de la República Dominicana? ¿Podrían aportarse evidencias al respecto? ¿En qué nivel de desarrollo se expresa la colegialidad docente en la cultura organizacional de los centros educativos objeto de la presente investigación? ¿Cuál es el grado de consistencia interna, que presentan los criterios y las dimensiones del instrumento de medida del constructo de colegialidad docente, empleado en este estudio? ¿Existen contrastes significativos entre los docentes de centros educativos del nivel secundario con respecto a los del nivel primario, y entre los docentes del sector público y privado?

SINOPSIS DEL MARCO TEÓRICO

Un tema que en la actualidad genera la atención de los investigadores en el campo educativo y acerca del cual hay escasez de estudios, es el relativo a la Colegialidad y la cultura organizacional basada en la colaboración, así como, sus posibles implicaciones para el cambio en educación. Colegialidad y colaboración son conceptos

que están siendo abordados con frecuencia en las propuestas de reforma educativa en los últimos tiempos. Sin embargo, es poco habitual estudiar el desempeño de los docentes como miembro de las distintas unidades organizativas de los centros, de ahí su importancia para el campo de la investigación educativa. La colegialidad y la colaboración se han convertido en importantes referentes en torno a las orientaciones deseables del cambio y del perfeccionamiento educativo, convirtiéndose en una estrategia efectiva para luchar contra el aislamiento y para promover el desarrollo profesional de los docentes (Tiburcio Moreno 2006) Aprender a colaborar implica compartir poder, conocimiento e influencia (Lieberman y Grolnick 2003, citado en Tiburcio Moreno, 2006, p.127). En palabras de Hargreaves (1996), la llegada de la postmodernidad ha aportado el incremento de la colaboración profesional y el reconocimiento de la necesidad de establecer unos vínculos más estrechos entre la actuación profesional de los docentes y su vida personal y emocional, que articula y motiva dicha actuación. Desde esta perspectiva, el marco teórico analiza ampliamente el concepto de colegialidad en el contexto de una cultura de colaboración en los centros educativos, sus ventajas y beneficios, barreras, limitaciones, así como, sus implicaciones en los centros de educación secundaria. Se aborda, además, el concepto de Clima en el marco de la Colegialidad y se presenta la educación secundaria en la República Dominicana, en cuanto a su caracterización, sus antecedentes, nivel de desarrollo y desafíos, partiendo del contexto social y educativo en que se enmarca.

MÉTODO

Las Fases del Estudio: comprensión de la identificación del problema, la definición de los objetivos de la investigación, la selección de la técnica de la recogida de la información; el diseño de la muestra; la validación final del instrumento; el procesamiento y análisis de la información; y las conclusiones finales del estudio. La muestra del estudio final, estuvo conformada por 808 docentes, de los Distritos Educativos de la Vega 06-05, con 368 docentes (44.5%) y 440 docentes (54.5%) del Distrito Santo Domingo 10-03; y por 64 Centros Educativos, 40 de ellos correspondientes al sector público y 24 centros, al sector privado.

El instrumento final utilizado para evaluar el nivel de colegialidad docente, parte del instrumento elaborado por el grupo de Medición y Evaluación Docente (MIDE, GEM-EDUCO) por Bakieva, Jornert y Gonzalez-Such (2016), de la Universidad de Valencia. La metodología se basó en dos enfoques: un primer enfoque se centró en el análisis del instrumento mediante el ajuste a los criterios de calidad según el modelo de la Teoría Clásica del TEST (TCT); y otro abordaje se realizó mediante valoración de ajuste al modelo Rasch (Teoría de Respuesta ITEM, TRI). En la teoría clásica del TEST (TCT) para establecer la confiabilidad y validez del Instrumento se partió de los estudios siguientes: análisis de fiabilidad, mediante el Alfa de Cronbach; estadísticos de frecuencia, de tendencia central y dispersión: análisis de contraste de medias, a través de la U de Mann Withey, para dos grupos y de la prueba de Krussall-Wallis, para más de dos grupos. En cuanto al análisis Rasch, las estadísticas que se obtuvieron para los ítems que miden el constructo de colegialidad, fueron los siguientes: Medida de Rasch (Medida TRI), Sumatoria de valores por ITEMS Discriminación, Correlación Punto Biserial (PTME), Correlación Punto Biserial (PTME-E) y Estadísticas de Ajuste al Modelo.

RESULTADOS

El estudio piloto reveló un alto grado de consistencia interna y estabilidad, lo que determinó la confiabilidad del instrumento y de los ítems, con un coeficiente Alfa de Cronbach de 0.925. Se puede afirmar que existe una tendencia hacia la unidimensionalidad del Instrumento, evidenciando su buen funcionamiento. Igualmente, el estudio piloto arrojó algunos ítems anómalos detectados por el cálculo de fiabilidad y que podrían ser modificados. En cuanto al análisis Rasch: tres ítems presentaron DICRIM menor que 0.7 y tres ítems presentaron una correlación biserial baja (PTME). En general se puede sostener que los resultados de la prueba piloto arrojaron un alto índice de unidimensionalidad de los ítems: y un ajuste apropiado de la escala al modelo TRI.

En el estudio final, por otra parte, se consideró la escala completa como unidimensional y un primer hallazgo es que la fiabilidad de la escala total, conformada por 59 ítems, es de 0.958; mediante el Alfa Cronbach, es de 0.861; y el Alfa basado en elementos tipificados, es de 0.913. En lo que respecta a los niveles de correlación inter-elementos, los niveles más bajos de correlación se presentan entre las dimensiones B y C de la escala, B y F y C y F; y los niveles más altos

de correlación se presentan entre las dimensiones D y E y D y F. A partir de los análisis realizados se determinó, además, que los reactivos del instrumento han demostrado un buen nivel de homogeneidad, tanto a nivel de los Sub-dimensiones, como a nivel de la variable global Colegialidad Docente. Así mismo, hubo elementos que presentaron un mayor nivel de saturación en otros factores, los cuales tendrían que ser revisados para determinar su permanencia o modificación. Igualmente, como resultado de los procesos de ajuste, hay algunos ítems que presentan algún tipo de anomalía, que deberían ser modificados, reformulados o eliminados. Es importante destacar que, se detectaron diferencias significativas entre los grupos docentes marcados por las siguientes características: tanda vespertina y nocturna, ingreso salarial, sector en que trabajan y cargo de dirección. No mostraron diferencias, los grupos de docentes en relación a su nivel de formación, zona de trabajo, sexo, niveles de edad, Distrito Educativo, años en servicio, ni especialidad docente.

CONCLUSIONES

Las conclusiones del estudio arrojan suficientes evidencias de validez y fiabilidad, mediante los distintos análisis realizados, tanto a nivel del constructo (validación lógica) de contenidos (juicio de expertos), como al nivel de un adecuado funcionamiento del instrumento, en cuanto a la discriminación, fiabilidad y validez del constructo, confirmados métricamente mediante el estudio de fiabilidad y análisis factorial, realizados. El grado de consistencia interna de la prueba es alto (alfa -0.958), tanto a nivel del instrumento total, como a nivel de sub-escalas.

En los estudios de fiabilidad, tanto en el piloto, como en el final, basándonos en el modelo de la Teoría Clásica del Test, como en el Modelo Rasch, se detectaron varios elementos que no se ajustan métricamente a las estadísticas exigidas, que deberían ser modificados. Tanto en el estudio de fiabilidad como en el de dimensionalidad (análisis factorial) se han obtenido buenos niveles de cohesión interna entre los reactivos de la prueba, y suficientes indicadores de unidimensionalidad. Los análisis demostraron buena capacidad de discriminación del instrumento, entre diferentes niveles de colegialidad, confirmado, tanto mediante el estudio TCT, como mediante el estudio de RASCH. El estudio reveló, además, un mayor nivel de correlación entre los reactivos de las escalas que se relacionan con valores y conceptos sobre clima

escolar, liderazgo del equipo directivo y relaciones colaborativas entre los miembros de la organización escolar.

Las variables que marcaron diferencias significativas entre los grupos de docentes se refieren a los centros privados, las tandas vespertinas y nocturnas, los que ejercen cargos de dirección, y los que ganan un salario mensual de RD\$20,000.00 (US434). En estos casos, el nivel de Colegialidad presentado era mayor que el resto del grupo. Las variables que no marcan diferencias significativas, son el sexo, edad, nivel de formación, años en servicio, especialidad docente, Zona y Distrito Educativo.

BIBLIOGRAFÍA:

Bolívar, A. (2000a) Los Centros Escolares como Comunidades. Revisando Colegialidad. Revista Española de Pedagogía .58 (216),253-274.

Bolívar, A (2007). Los Centros Educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades. 2da. edición. Madrid. La Muralla.

Gairin Sallan, Joaquin (2004). La Organización Escolar. Contexto y Texto de Actuación. 3ra. Edición Colección Aula Abierta. Madrid, España: Editorial la Muralla S.A.

Hargreaves, A. (1998). Profesorado, Cultura y Postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el Profesorado). Madrid: Ediciones Morata S.L.

González, González, M. T (2007). Equipos Docentes de la Enseñanza Secundaria Obligatoria: Posibilidades e Incertidumbre. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 15 (20), 1-20.

Jornet, J. Perales, MJ. & Sánchez Delgado, P. (2011). El valor Social de la Educación: Entre la Subjetividad y la Objetividad. Consideraciones Teóricas-Metodológicas para su Evaluación. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2011, 4 (1), 52-77

Jornet, J. Carmona, C. & Bakieva, M (2012). Hacia una definición del Constructo de Colegialidad Docente: Estrategias Metodológicas de Evaluación. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 5 (1).

López Hernández, A (2007). El trabajo en Equipo del Profesorado. 14 Ideas Claves (2007) Colección Ideas Clave. Serie Formación y Desarrollo Profesional del Profesorado. Barcelona. Grao.

Lorente Lorente, A (2006). Cultura Docente y Organización Escolar en los Institutos de Secundaria. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 10 (2), 1-13.

Santos Guerra, M.A (2009). Escuelas para la Democracia. Cultura Organización y Dirección de Instituciones Educativas. Gobierno de Cantabria. Consejería de Educación. España: Wolters Kluwer-Educación.

Raquel Muguera Olcoz y Fátima Llamas Salguero

TIPO DE INVESTIGACIÓN

No experimental, cuantitativa y correlacional

OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

OBJETIVO GENERAL: Relacionar las inteligencias múltiples y la creatividad en alumnos de la etapa de Educación Secundaria en República Dominicana.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS: -Evaluar las Inteligencias Múltiples en alumnos de la etapa de Educación Secundaria. -Evaluar la creatividad en los alumnos de Educación Secundaria. -Investigar y analizar la relación entre las Inteligencias Múltiples y la creatividad. -Diseñar un programa de intervención neuropsicológica para desarrollar la creatividad y las inteligencias múltiples.

HIPÓTESIS: Existe relación entre las inteligencias múltiples y la creatividad en los alumnos de Educación Secundaria en República Dominicana.

SINOPSIS DEL MARCO TEÓRICO

La creatividad es objeto de reflexión y de investigación desde mediados del siglo anterior y, con el paso del tiempo, se considera más importante y se generan más investigaciones sobre su desarrollo. Su rol en la educación actual y las metodologías de enseñanza es progresivo. Normalmente se estudia junto con la inteligencia, cuestionándose la posible relación directa entre ambos. No sólo se encuentra en auge la creatividad en educación, sino también la teoría de las inteligencias múltiples, como forma de ofrecer una educación para la diversidad (Castillo, Ezquerro, Llamas-Salguero y López-Fernández, 2016). La teoría de las Inteligencias Múltiples fue formulada en el año 1983 por Howard Gardner, defendiendo la existencia de ocho diferentes inteligencias, en oposición a la tradicional concepción de una sola inteligencia. Desde entonces, gran cantidad de investigadores se centraron en esta idea para sus estudios y se comenzó a aplicar en el ámbito educativo, con resultados muy satisfactorios (Del Pozo, 2005).

El objetivo principal de este trabajo es evaluar la relación entre las Inteligencias Múltiples de la teoría de Gardner (1989) y la creatividad y todos sus elementos, estableciendo si hay relación o no entre ambas variables, a través de una metodología no experimental, cuantitativa y correlacional. Para establecer la relación se llevará a cabo el análisis del Test de Inteligencias Múltiples para Educación Secundaria por Walter McKenzie (1999), y el Test de Pensamiento Creativo de Torrance, en su parte figurativa.

La muestra está formada por 108 estudiantes de 1º y 2º de la ESO en República Dominicana. En cuanto a los resultados obtenidos, podemos afirmar que existe una relación directa y estadísticamente significativa entre ambas variables en la muestra utilizada, más destacadamente entre creatividad y las Inteligencias Viso-espacial, Corporal-cinestésica y Musical, aunque la mayoría muestra un alto grado de creatividad. Finalmente, se detalla un programa de intervención para desarrollar ambas variables.

MÉTODO

Este trabajo de investigación se desarrolló con 108 alumnos, de los cuales 37 fueron niños, que conforman el 34% de la muestra, mientras que las niñas fueron 71, constituyendo el 66% restante. Los sujetos que forman la muestra tienen entre 11 y 13 años de edad, dado que cursan 7º y 8º de Educación Básica, lo que se corresponde con 1º y 2º de la ESO. En cuanto a la edad, su media es de 12,13 años, junto con una desviación típica de 0,81. Todos ellos son alumnos del Liceo Científico Dr. Miguel Canela Lázaro, el cual es un proyecto piloto del gobierno dominicano para la mejora de la calidad educativa, por lo que consta con una visión mucho más innovadora que el resto de centros del país. El objetivo general de este trabajo es relacionar las inteligencias múltiples y la creatividad en alumnos de la etapa de Educación Secundaria en República Dominicana. Este trabajo de investigación se desarrolló bajo una metodología de no experimentación, Ex Post Facto, correlacional, cuantitativa.

Las variables que se estudiaron en este trabajo de investigación fueron dos: creatividad e inteligencias múltiples. En primer lugar, se analizó el grado de creatividad presente en los sujetos de la muestra a través del Test Torrance of Creative Thinking (TTCT), traducido como Test de Pensamiento Creativo de Torrance (Torrance, 1974) y la prueba aplicada para valorarla. Las Inteligencias Múltiples analizan la presencia o ausencia de cada característica o conducta 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 para alumnos en Educación Secundaria y es una adaptación del cuestionario original. Se denomina Cuestionario del profesorado para diagnosticar Inteligencias Múltiples en Primaria (Walter McKenzie, 1999).

RESULTADOS

La Inteligencia Intrapersonal es la más desarrollada en la muestra, con una media de 75,37 sobre 100. Después, las más puntuadas son la Inteligencia Interpersonal con un puntaje de 74,03 y las Inteligencias Corporal-Cinestésica y Viso-Espacial, con 72,45. Por otro lado, la Inteligencia con la puntuación más baja es la Lógico-Matemática, con 63,75 puntos, y le siguen la Inteligencia Lingüística, 65,71, y la Naturalista, 67,22. Estas tres inteligencias, constituyen las tres menos desarrolladas. En las medias obtenidas en cada uno de los componentes que conforman la creatividad, la Originalidad está muy por encima del resto, con una puntuación de 80,13, mientras que la Flexibilidad está dotada del promedio más bajo, 15,72, seguida de la Fluidez con 20,54. Tras analizar los datos obtenidos, contemplamos que las Inteligencias Viso-espacial y Corporal-Cinestésica se encuentran relacionadas positivamente con cada elemento que conforma la creatividad según el TTCT y el puntaje total de la Creatividad en su conjunto. La Inteligencia Viso-Espacial tiene entre .27 y .37

CONCLUSIONES

Tras la evaluación y análisis correlacional aplicado, los resultados revelan la relación estadísticamente significativa presente entre la creatividad y ciertas inteligencias múltiples: viso-espacial, corporal-cinestésica y musical, y en un segundo lugar otras inteligencias comenzando por la interpersonal, naturalista y lingüística. Esta conclusión defiende el papel esencial de la acción motriz en la humanización de la sociedad, relativo a la creatividad, inteligencia

y el propio cuerpo, que conforman al ser humano de forma íntegra. Los resultados obtenidos en este trabajo, defienden que la música precisa de más de una inteligencia aparte de sí misma. Más aún, relativa a la vinculación entre creatividad y la inteligencia interpersonal, aprender de forma cooperativa es esencial para fomentar la capacidad creativa de los alumnos.

Inteligencia y creatividad son dos constructos diferentes, pero si existe una fuerte relación entre ambos, la cual plantea la que denomina como la teoría de los tres anillos, los cuales hacen referencia a la creatividad, inteligencia y persistencia en la tarea, manifestando 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, donde se denota la importancia del papel de la docencia y las metodologías innovadoras y motivacionales en el desarrollo de las capacidades del alumnado. Por todo ello existe relación entre algunas Inteligencias Múltiples, como la Viso-espacial, Corporal-cinestésica y Musical, y la creatividad y todos sus elementos (originalidad, elaboración, fluidez y flexibilidad) de forma significativa, por lo que el fomento de la creatividad promueve el desarrollo de dichas inteligencias y viceversa. De igual manera se cumple la hipótesis planteada.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez-Osuna, D., Llamas-Salguero, F. y López-Fernández, V. (2016). Una mira al futuro ante la relación de las inteligencias múltiples y el rendimiento kerl escolar. Una apuesta hacia nuevas metodologías docentes en la escuela del siglo XXI. *Aula de Encuentro*, 18 (1), 5-108.
- Casado, Y., Llamas-Salguero, F. y López-Fernández, V. (2015). Inteligencias Múltiples, Creatividad y Lateralidad, nuevos retos en metodologías docentes enfocadas a la innovación educativa. *ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación y docencia creativa*, 4, 343-358.
- 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), 9-15.

Díaz-Martínez, C., Llamas-Salguero, F. & 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), 41-58.

Gardner, H. (1993). *Estructuras de la Mente. La Teoría de las Inteligencias Múltiples (Frames of Mind. The Theory of Multiple Inteligences)*. Nueva York: Basic Books. - Gardner, H. (1997). *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. 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. Programas de Innovación Educativa. Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias. Producciones Gráficas S.L.

TIPO DE INVESTIGACIÓN

Descriptiva y de campo

OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Analizar la incidencia de la Gestión Escolar en los Resultados Obtenidos en las Asignaturas Objeto de Pruebas Nacionales, en los estudiantes del 4to Grado del Nivel Secundario, en los Liceos Profesor Ramiro Coronado y Eduardo Brito, Distrito Educativo 02, Regional 11 de Puerto Plata, período 2013-2015.

¿De qué forma se desarrolló el proceso de gestión pedagógica para elevar indicadores de promoción de Pruebas Nacionales en los estudiantes del 4to Grado del Nivel Secundario, en los Liceos Profesor Ramiro Coronado y Eduardo Brito, Distrito Educativo 02, Regional 11 de Puerto Plata, período 2013-2015

¿Cuáles medidas implementó el director y el equipo de gestión para mejorar los resultados obtenidos en asignaturas objeto de Pruebas Nacionales por los estudiantes del 4to Grado del Nivel Secundario en los Liceos Ramiro Coronado y Eduardo Brito?

¿Cuáles fueron los indicadores de promoción obtenidos en las asignaturas objeto de Pruebas Nacionales por los Estudiantes del 4to Grado del Nivel Secundario, en los Liceos Profesor Ramiro Coronado y Eduardo Brito?

¿Cuáles efectos provoca la gestión pedagógica en los indicadores de promoción obtenidos en las asignaturas objeto de Pruebas Nacionales por los Estudiantes del 4to Grado del Nivel Secundario, en los Liceos Profesor Ramiro Coronado y Eduardo Brito?

SINOPSIS DEL MARCO TEÓRICO

En una Institución Educativa, la gestión se refiere al funcionamiento y aprovechamiento de los recursos que la constituyen. Estos recursos se agrupan en tres bloques: recursos humanos, recursos naturales y recursos de tipos conceptuales. Se entiende como la realización de procesos de mejoras continuas, lo cual supone la existencia de la posibilidad de optimizar

determinados aspectos y eliminar errores. La política de mejoramiento impulsada por el Ministerio de Educación, de la República Dominicana (2009), se basa en la consolidación de un sistema de aseguramiento de la calidad orientado a que la población tenga más y mejores oportunidades educativas, al desarrollo de competencias básicas y ciudadanas, la consolidación de la descentralización y la autonomía institucional mediante el fortalecimiento de la gestión de los establecimientos educativos. Partiendo de esa premisa, se deduce que, la gestión escolar es base para lograr la calidad educativa de los centros.

El Ministerio de Educación, de la República Dominicana, reconoce que es indispensable que, en los centros educativos, el gestor planifique encuentros entre su personal docente, para que se realicen planificaciones curriculares unificadas, que permitan que cada área identifique sus debilidades y realice acciones tendentes a superarlas; valiéndose en el proceso del Informe Anual Estadístico de Pruebas Nacionales. Esta es una de las medidas más coherentes para favorecer la calidad educativa. Pérez y Checo en Liz (2012), señalan que, las Pruebas Nacionales son un mecanismo creado para garantizar una mejor evaluación del estudiante al ser promovido de un nivel escolar a otro. Intentan medir el esperado progreso de las capacidades intelectuales y los conocimientos del estudiante en las áreas fundamentales, según lo establecen las prescripciones curriculares. Se aplican al final de los ciclos de primaria, octavo grado, y de secundaria, cuarto grado. Inicialmente se incluía el cuarto grado de primaria

MÉTODO

En la realización del presente estudio se implementó el método deductivo, que en opinión de Hernández, et al. (2003), es el método en que los datos se organizaron y analizaron a la luz de los postulados generales, contenidos en el marco teórico, para arribar a conclusiones específicas respecto al caso bajo estudio. En ese orden, la presente investigación utilizó el método deductivo porque se partió de las teorías generales que sustentan las variables del problema, hasta demostrar su presencia en los centros educativos tomados como referencia para el presente estudio.

También se hizo acopio del método analítico, al dividir la situación estudiada en sus componentes principales para analizarlos y plantear así conclusiones válidas.

RESULTADOS

Se determinó, que no hay consenso entre los sujetos informantes sobre la realización de planificaciones, organización, acompañamiento y seguimiento a los procesos pedagógicos específicos para elevar los resultados en Pruebas Nacionales. Según el consenso de los sujetos informantes, con frecuencia mensual, se monitorea al personal docente para garantizar la calidad de la instrucción de los estudiantes de Cuarto Grado del Nivel Secundario. En cambio, los grupos pedagógicos se realizan antes de la aplicación de Pruebas Nacionales.

Las principales medidas que se implementan para garantizar la calidad de la enseñanza y el incremento de los resultados obtenidos por los estudiantes en Pruebas Nacionales son: comunidad de aprendizaje y grupo pedagógico. Los acompañamientos áulicos sólo se cumplen en un 75%, pues el personal que compone el equipo de gestión no dispone de tiempo para las cargas académicas y por las múltiples funciones que tienen los directores de los centros. Sólo los coordinadores pedagógicos realizan los acompañamientos y, en ocasiones, debe realizar trabajos extras, propios de la dirección.

Se percibió una involución de la calidad de la enseñanza que se incrementa por año. Se observó que el 73% de los estudiantes aprobó sus Pruebas Nacionales en el año escolar 2013-2014; y este valor se redujo a 41% de los inscritos en el período escolar 2015-2016.

Se confirmó que el promedio general de presentación a Pruebas Nacionales se ha disminuido en el período, puesto que en el año 2013 el puntaje era de 58.49 de 70 puntos; en el año 2014 era de 57.74 de 70 puntos y en el año 2015 era de 57.23 de 70 puntos; una pérdida acumulada de 1.26 puntos porcentuales. Aunque la variación es poco significativa, en comparación a la disminución de la calificación obtenida en Pruebas Nacionales.

Se determinó que no hay tales efectos positivos generados por la gestión pedagógica sobre los indicadores de promoción, porque según los resultados obtenidos por los estudiantes de Cuarto Grado del Nivel Secundario, éstos han reducido

significativamente su desempeño, tanto en el centro como en Pruebas Nacionales, lo que ha disminuido el porcentaje de promoción de 73% en el año 2013 a 41% en el año 2015.

CONCLUSIONES

No se han realizado planes de mejora o proyectos de aula para mejorar el rendimiento académico en las áreas básicas u otras áreas de enseñanza. Tampoco se dispone de una planificación curricular unificada, que incluya todos los elementos para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje y mejorar los resultados obtenidos en Pruebas Nacionales.

Los directivos de los centros y la gestión pedagógica han hecho esfuerzos motivando a los docentes de las diferentes áreas de las asignaturas objeto de Pruebas Nacionales, con el propósito de elevar la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje para obtener resultados favorables. Pero, a pesar de ello, esto sigue siendo objeto de preocupación de toda la comunidad educativa. En conclusión, la gestión pedagógica resulta fundamental para garantizar buenos resultados académicos de los estudiantes. Sin embargo, en los liceos Profesor Ramiro Coronado y Eduardo Brito se está favoreciendo el aspecto institucional por encima del área pedagógica, lo que influye en la reducción significativa de la tasa de promoción en Pruebas Nacionales y, sobre todo que los estudiantes estén promoviendo con la calificación mínima de 70 puntos, con puntuaciones por debajo del promedio mínimo de 21 puntos y sólo con calificaciones suficientes.

BIBLIOGRAFÍA

- Ander-Egg, E. (2003). *Repensando la investigación-acción participativa*. (4ta Ed.) Argentina: Lumen Humanista.
- Bernal, C. (2006). *Metodología de la investigación*. (2da.Ed.) México: Pearson Educación de México, S.A. de C.V.
- Chiavenato, A. (1999). *Administración de Recursos Humanos*. (5ta Ed.) Colombia: McGraw-Hill.
- Escuela de Directores para la Calidad Educativa (EDCE). (2016). Resolución 0667-2011. Disponible en: <http://www.escueladedirectores.edu.do/images/Documentos/0667-2011-CREACION-ESCUELA-DE-DIRECTORES.pdf>

- Martínez, A. (2014). Perfil de la Escuela de Directores. Revista de Educación No. 1. Disponible online en: <http://minerddigital.minerd.gob.do/tag/escuela-de-directores-para-la-calidad-educativa/>
6. Ministerio de Educación de la República Dominicana. (1995). Plan decenal de educación en acción. Transformación Curricular en marcha: Nivel Medio. República Dominicana: Taller.
- Collado (2012). El Director escolar: Competencias, funciones y características. Propuesta de Mejora del Centro.
- Roldán y Backhoff (2014). Corrupción de la medida e inflación de los resultados de ENLACE
- Vallejo (2014) Impacto de la Gestión y Supervisión Educativa en el Proceso Enseñanza-Aprendizaje, de los Estudiantes del Nivel Medio en la Escuela República de Corea, Sector Los Frailes II, Santo Domingo Este, República Dominicana. Año Escolar 2012-2013.
- Manzueta y De La Rosa (2012) Terapia de Aprendizaje de los Temas Relevantes de Matemáticas de Nivel Medio, Para Estudiantes Aplazados Para la Segunda Convocatoria a Pruebas Nacionales, en el Liceo Matutino Ntra. Señora del Carmen.

TIPO DE INVESTIGACIÓN

Cuantitativa- Descriptiva

OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Pregunta General : ¿Cuál ha sido el impacto de los acompañamientos ?

¿Cuál es el perfil académico y profesional que tiene el coordinador docente?

¿Cuáles son las dificultades que se presentan para realizar proceso de acompañamiento pedagógico en estos centros educativos?

¿Cuál es el dominio que poseen los coordinadores de los procesos?

¿Cuáles son las herramientas y/o técnicas que se aplican?

Objetivo General

Determinar el impacto de los acompañamientos que reciben los docentes del Nivel Primario en sus prácticas pedagógicas en escuelas pertenecientes al Distrito Educativo 02-06 San Juan Oeste, Año Escolar 2016-2017.

Objetivos Específicos

1. Conocer el perfil académico y profesional que tiene el coordinador docente de los centros educativos objeto de estudio para realizar el proceso de acompañamiento pedagógico.
2. Establecer las dificultades que se presentan para realizar proceso de acompañamiento pedagógico en estos centros educativos.
3. Analizar el dominio que poseen los coordinadores de los procesos de acompañamientos en los centros educativos bajo estudio.

4. Identificar las herramientas y/o técnicas que se aplican para llevar a cabo el proceso de acompañamiento pedagógico en los centros educativos objeto de estudio.

SINOPSIS DEL MARCO TEÓRICO

Es importante destacar que desde el 2010 y con el nuevo contexto de paradigma de las escuelas efectivas que asume el Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD), se introduce la figura del coordinador docente con la finalidad de coordinar y diseñar, además de promover acciones formativas y apoyar a los docentes en su desempeño pedagógico. De acuerdo al MINERD (2015), se espera que el coordinador docente fomente en sus acompañados, un sentido crítico y reflexivo sobre su propia práctica con el objetivo de su mejora.

El Acompañamiento Pedagógico, es la expresión máxima del "liderazgo educacional en acción". Es una alternativa para el mejoramiento del proceso de enseñanza aprendizaje en la escuela, tomando en cuenta toda la estructura teórica, material y humana que se dispone (Nérci, 1986). Según Reyes y Mercedes (2015), el acompañamiento pedagógico se entiende como la acción pedagógica y administrativa a través de la cual el supervisor educativo se convierte en mediador para formar integralmente a los docentes. Desde lo planteado por el IDEICE (2014), la asesoría puede ser de distintos tipos según una diversidad de criterios: puede realizarse a nivel individual y grupal; en la individual, se centra en las necesidades de una persona, mientras que en la grupal da respuesta a necesidades compartidas o comunes a los conjuntos de alumnos o equipos docentes.

De acuerdo a Acevedo Yinet, et al (2009), el acompañante pedagógico debe caracterizarse por poseer una buena salud física, ejercer un liderazgo democrático y humanístico, manejando adecuadamente las relaciones interpersonales y facilidad para tomar decisiones que optimicen la labor docente y responsabilidad en el cumplimiento de su deber con un alto conocimiento de la Ética profesional.

MÉTODO

Esta investigación es de característica descriptiva, con un enfoque cuantitativo- cualitativo. La lista de participantes fue suministrada por el Distrito Educativo 02-06 de la Regional 02. Por lo cual, la muestra fue de 21 centros educativos. Para elegir la muestra se tomaron en cuenta los siguientes criterios:

- El centro debe contar con coordinadores pedagógicos en función.
- El centro debe pertenecer al Distrito educativo 02-06, no importa si es rural o urbano.
- El centro debe ser público, resultando una muestra de coordinadores.

Se utilizó la técnica del muestreo de cada estrato aleatorio sin reemplazo. La población está conformada por 110 docentes, 22 directores y 31 coordinadores pedagógicos quienes componen la población objeto de estudio. Los datos obtenidos se realizaron mediante un levantamiento efectuado por el centro Universitario UASD-San Juan, en el semestre 2017-02. Este personal de aplicación de cuestionario fue convocado a un taller de entrenamiento, para trazarles pautas a seguir en el proceso de levantamiento de la información. Luego, los mismos realizaron un levantamiento en 30 centros del Distrito 02-06, en el mes de mayo del 2017. Se aplicó un cuestionario con preguntas estructuradas para recolección de los datos que dieron a conocer la problemática estudiada. Luego de la aplicación de un cuestionario se procedió a la tabulación, presentación y análisis de las informaciones mediante el programa estadístico SSPS 16.

RESULTADOS

En lo referente a la frecuencia con que son acompañados, de los docentes que tenían acompañamiento, el 67% dijo ser acompañado siempre; el 70% de las veces son acompañados por el coordinador docente del centro educativo; 19% de las veces por un supervisor; y 11% de las veces por el director del centro educativo.

Los docentes consideran que los coordinadores presentan las siguientes características o cualidades: generar confianza (100%), ser honestos, transparentes y responsables (63%), escuchar a los demás (63%), tener experiencia y liderazgo profesional (52%), ser organizados (48%), creativos (42%), retroalimenta (26%) y debe ser discreto (11%). Con relación a las actividades llevadas a cabo por los coordinadores en

los centros educativos están, en orden de frecuencia: identificar las debilidades y fortalezas (81% de los casos), revisar las planificaciones y evaluaciones (78%), generar espacios para intercambiar experiencias y buenas prácticas (70%), facilitar recursos de aprendizaje (67%), observar el desempeño de los docentes (67%), promover u organizar la participación en talleres y otros eventos de formación (59%), entre otras.

Con respecto a la tarea en que laboran los coordinadores docentes, se puede observar que la totalidad (53%) de los mismos trabaja en tarea extendida. Con respecto al ciclo que coordinan los coordinadores docentes, se destaca que un 60% coordina ambos ciclos, 20% el primer ciclo y otro 20% el segundo ciclo.

Con relación a la cantidad de docentes que coordinan los coordinadores, un 60% coordina más de 10 docentes, 20% coordina entre 1 y 5 y un 20% de 6 a 10 docentes. En lo concerniente a la forma en que los coordinadores dan seguimiento a las fortalezas y debilidades del equipo docente, un 80% utiliza la retroalimentación de manera individual y grupal, 60% genera diálogos reflexivos, ofrece cursos de actualización y promueve el intercambio y trabajo colaborativo entre docentes; el 40% reconoce el buen desempeño docente.

Los coordinadores detectan las necesidades de formación de los maestros, principalmente mediante la observación de los docentes en las aulas (80%); en menor medida por reuniones de equipo (40%), vía docente y planificaciones docentes (20%). Cabe destacar que los coordinadores afirmaron no recibir quejas de este tipo por parte de los estudiantes.

En lo referente a las herramientas y/o técnicas que utilizan los coordinadores en el proceso de acompañamiento, el 100% utiliza fichas de observación, 80% observación directa, 35% entrevista, 25% diálogo informal.

Con relación al tipo de observaciones que hacen los coordinadores a las planificaciones de los docentes, el 100% observa la correspondencia con el currículo y la adaptación al grupo de estudiantes, el 80% observa la correspondencia con el grado, 60% observa coherencia entre los componentes de la planificación y el nivel en que propicia aprendizajes significativos.

Con relación a la frecuencia con que los coordinadores realizan clases modelos, el 40% las realiza a veces, 20% siempre, 20% casi siempre y 20% pocas veces. Con respecto

al nivel de satisfacción de los coordinadores con la labor que desempeñan los docentes, 60% se siente satisfecho y 40% totalmente satisfecho. Tanto los coordinadores docentes como los directores y docentes afirman que para el ejercicio de sus funciones el coordinador debe dominar algunos documentos que reglamentan y normatizan el proceso, tales como: el currículo del nivel y la ley general de Educación. Es significativo que el 59% de los docentes mencione que siempre las coordinadoras demuestran dominio de los contenidos curriculares, estrategias y recursos según el nivel.

La mayoría de los directores y docentes considera que el coordinador docente ha impactado de manera positiva la vida escolar. Ya que el mismo, realiza acciones para ayudar a los docentes a identificar necesidades de formación y capacitación

CONCLUSIONES

Según los documentos analizados existen evidencias, en la mayoría de los casos, de fichas de registro de acompañamiento. Otro instrumento que está presente es el que utiliza el SAS [el Sistema de Acompañamiento y Supervisión] y existe uno que es elaborado por la acompañante y la directora. La mayoría de los coordinadores revisa sus planes de trabajo diariamente. Las estrategias utilizadas por el coordinador docente en el proceso son la de observación directa, entrevista, ficha de observación y diálogos informal. Los coordinadores docentes ofrecen respuestas mucho más positivas que los maestros cuando se les cuestiona sobre las vías para dar seguimiento a los equipos docentes. Los primeros afirman que, para dar seguimiento a los equipos docentes, generan diálogos reflexivos, retroalimentan de forma individual y grupal, reconocen el buen desempeño y promueven el intercambio y el trabajo colaborativo. Los segundos, sólo alrededor de la mitad, afirman que los coordinadores docentes generan espacios para intercambiar experiencias, modelan nuevas formas de enseñar, facilitan recursos de aprendizaje, promueven grupos de estudio u organizan eventos de formación, actividades todas, propias del rol de acompañante.

Para los coordinadores docentes, acompañar es básicamente observar el desempeño, revisar la planificación y la evaluación e identificar fortalezas y debilidades. También el acompañamiento es acompañar en el aula (observar, dar sugerencias, hacer acuerdos, reflexionar sobre la práctica, detectar), por lo que no cabe duda que el ámbito por excelencia de

esta acción es el aula de clases y el objeto principal, la práctica pedagógica. Entre los elementos que pueden entorpecer el acompañamiento y que fueron considerados como los más importantes están, las actitudes negativas del acompañado, las múltiples ocupaciones del equipo de acompañamiento, lo que le resta espacio y dedicación, y la preparación académica de los que llevan a cabo el proceso.

BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo Yinet el at (2009) Características de la supervisión y Acompañamiento pedagógico. Venezuela, Junio 2009. Consultado en Línea el 01/05/2017. Disponible en: <https://es.slideshare.net/kysya/caracteristicas-de-la-supervision-y-acompaamiento-pedagogico>
- Fondep (2008). Guía para el Acompañamiento Pedagógico en las Regiones. Lima, Perú.
- García, J. U. (2017). El Acompañamiento Pedagógico en las Escuelas Primarias de la República Dominicana: Estudio en 16 Distritos Educativos El Acompañamiento. CIAIQ 2017, 1.
- González Jirón, A. D. C. (2012). Incidencia del Acompañamiento Pedagógico en el Proceso Enseñanza Aprendizaje en docentes de matemática del curso regular de la Escuela Normal Mirna Mairena Guadamuz, de la ciudad de Estelí en el primer semestre del año lectivo 2012 (Doctoral dissertation, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua).
- IDEICE (2014); Evaluación del Impacto del coordinador docente en los Centros Educativo de República Dominicana (informe final). Ministerio de Educación. Santo Domingo, República Dominicana. Manual de Supervisión Educativa la supervisión educativa centrada en la Mejora de la Gestión y los Aprendizaje, Santo Domingo, D.N.,
- Martínez Diloné, H. A., y González Pons, S. (2010). Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva. Ciencia y sociedad, 35(3). MINERD (2013) Protocolos e Instrumentos para la Supervisión Educativa, Santo Domingo, Distrito Nacional, Pág.09. MINERD (2014), MinerD. (2015). Sistema Nacional de Supervisión Educativa (SNSE). Santo Domingo: MinerD.

TIPO DE INVESTIGACIÓN

Mixta: Cualitativa - Cuantitativa, desde una perspectiva descriptiva

OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Preguntas

¿Cómo se diseña el proceso de evaluación de los formadores de docentes?

¿Qué se evalúa del desempeño de los formadores de docentes en las universidades?

¿Cuál es el nivel de satisfacción que tienen los formadores de maestros con las evaluaciones de desempeño?

¿Cuáles son las acciones que se ejecutan en las universidades a partir de los resultados de la evaluación?

¿Cómo debería estructurarse un Sistema de Evaluación de Desempeño para formadores de docentes?

Objetivo general

Analizar los procesos de evaluación del desempeño de los formadores de docentes en las universidades y el impacto que tienen estas evaluaciones en el desarrollo profesional.

Específicos

Determinar cómo se diseña el proceso de evaluación de los formadores de docentes en las diferentes universidades.

Indagar qué, cómo y con qué se evalúa el desempeño de los formadores de docentes. Analizar cuál es el nivel de satisfacción que tienen los formadores de maestros con las evaluaciones que se les aplica. Identificar las acciones que se ejecutan en las universidades a partir

de los resultados de la evaluación de los docentes. Diseñar una propuesta de Sistema de Evaluación de Desempeño para formadores de docentes.

SINOPSIS DEL MARCO TEÓRICO

El marco teórico inicia abordando las diferentes teorías que conceptualizan el término de desarrollo profesional. Para esto, consultamos a autores tales como Vaillant y Marcelo (2015), Ávalos (2011), Labra (2009), Vezub, (2013), Antoli (2016), entre otros. Ellos nos ofrecen una panorámica de cómo el desarrollo profesional está vinculado con las mejoras que puede hacer el profesor en su quehacer educativo a través de un proceso formativo. Estas definiciones permiten entender con mayor precisión la articulación que tiene el desarrollo profesional con la evaluación del desempeño docente. Se define competencias, viendo ésta en primer momento de manera general, articulándola con el conocer, poner en evidencia destrezas, habilidades y actitudes para desarrollar un trabajo. Todo esto como punto de partida para llegar a las competencias profesionales y las competencias docentes. El profesor universitario es otro de los aspectos que ha sido definido en el marco de esta investigación. Para esto nos apoyamos en autores tales como Hernández Romero y Hernández Ureche (2014), quienes se refieren al perfil ideal del profesor universitario.

Profundizamos en las concepciones de evaluación partiendo desde las generalidades del término hasta llegar a la evaluación del desempeño docente y del profesor universitario. Autores tales como Hernández Romero y Hernández Ureche (2014), Sandholtz y Shea (2015), Moreno-Murcia, Silveira y Belando (2015) y Almuliña y Cabrera (2013), nos aportan informaciones valiosas acerca de la evaluación de desempeño.

MÉTODO

A través de este estudio se pretende indagar en informaciones de carácter cuantitativo que posibiliten entender los procesos de evaluación de desempeño de los profesores en las universidades del país y, desde el ámbito cualitativo, se pretende obtener informaciones

valorativas de los procedimientos, análisis e interpretación y toma de decisiones obtenidos de los resultados de la aplicación de la evaluación de desempeño. Se ha seleccionado un modelo mixto, ya que en este estudio se hará uso de metodologías variadas para encontrar solución a las cuestionantes planteadas en el problema de investigación.

Por otro lado, Cook y Reichardt (2005) señalan que, cuando se articulan estos dos tipos de métodos se pueden afianzar recíprocamente para ofrecer apreciación que no podrían alcanzar de forma aislada. Estos autores también destacan que el empleo complementario de métodos cualitativos y cuantitativos contribuye a corregir los inevitables sesgos presentes en cualquier método. En esta primera etapa, esta investigación cobra un carácter descriptivo, ya que de acuerdo a Sencan (2011) a través de este tipo de estudio se realiza descripción, registro, análisis e interpretación, mediante análisis (p.623). De acuerdo a este autor, en esta investigación se observan y se estudian las particularidades de las situaciones de manera que se logren catalogar, concentrar o simplificar, para luego poder analizar con mayor profundidad la temática.

Es importante realizar esta investigación desde este enfoque descriptivo porque permitirá identificar en la situación actual cómo se lleva a cabo la evaluación de desempeño de los docentes, presentando esta situación tal como es.

RESULTADOS

Se pudo apreciar que el formato de los instrumentos que utilizan las cuatro universidades de la muestra, dos lo presentan a sus docentes de manera digital y dos universidades lo hacen de manera impresa. Uno de estos instrumentos tiene las letras muy pequeñas lo que dificulta la lectura. Dos de los instrumentos presentan una tipografía mediana y uno de ellos letras en tamaño grande. En los aspectos centrales del instrumento en los cuatros hay indicadores redactados de forma precisa, con secuencia lógica, evidencia de que se quiere saber del docente evaluado y de cómo se aplicará el instrumento; ítems coherentes con los aspectos que se quiere evaluar. Uno de ellos no tiene preguntas abiertas.

También uno de estos instrumentos no presenta las descripciones en la escala de puntajes que se les da a los evaluadores para ponderar sus respuestas. El

modo de aplicar los instrumentos es digital para dos universidades e impresos para las otras dos. El segundo instrumento aplicado fue una entrevista a la persona encargada de diseñar la evaluación en cada una de las universidades. Para esto se redactó un guion con preguntas abiertas y temas que podrían ser abordados de manera que se puedan recabar datos sobre cómo se diseñó el sistema de evaluación de desempeño de la institución.

El rol y las tareas que asumen estos diseñadores del proceso de evaluación, en las cuatro universidades, es crear procedimientos e instrumentos para la aplicación de evaluación para que luego el comité académico, el comité de evaluación o el departamento de planificación hagan los ajustes de lugar. Ambos instrumentos aplicados recogen datos sobre los fines de la evaluación de desempeño para la universidad.

CONCLUSIONES

Se puede señalar que se han validado dos instrumentos de recogida de información que han permitido tener ideas de cómo se diseña el proceso de evaluación en cuatro universidades consultadas en la muestra. En esta validación se ha confirmado que es necesario dar una mirada más profunda a los indicadores de los instrumentos, puesto que algunos se encuentran repetidos y otros requieren de cierta organización. En las indagaciones por las instituciones de educación superior seleccionadas para la muestra, fue evidente la apertura mostrada por los participantes por facilitar las informaciones solicitadas, por lo que esto podría significar un gran avance en las próximas fases de la investigación.

Se pudo comprobar que las universidades consultadas tienen establecidos un sistema de evaluación del desempeño docente. Conviene saber, en lo adelante, si los resultados son aprovechados para la toma de decisiones y qué impacto tendría esto en el desarrollo profesional de los docentes.

Desde esta primera fase de la investigación se ha procurado validar dos instrumentos para el alcance del primer objetivo que tiene que ver con determinar cómo se diseña el proceso de evaluación de los formadores de docentes en las universidades. En este sentido, podemos señalar que se considera alcanzado este proceso, puesto que a través de la aplicación de los dos instrumentos propuestos se logró conocer los mecanismos con los cuales las instituciones de

educación superior seleccionadas para la investigación han podido diseñar su sistema de evaluación de desempeño docente.

BIBLIOGRAFÍA

Almuliña Rivero, J.L. y Cabrera López, J. (2013) La evaluación de desempeño docente universitario. Experiencias institucionales y nacionales. Universidad Tecnológica Guayaquil: ECOTEC.

Avalos, B (2011) Teacher professional development in teaching and teacher over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27 (1), 10-20. Doi.1016/j.tate.2010.08.007

Galán, A., González-Galán, M^a. A., y Rodríguez-Patrón, P. (2014) La evaluación del profesorado universitario en España. *Sistema Nacional y Divergencias Territoriales. Revista de Educación*, 366. pp. 136-164

García, C. M., & Vaillant, D. (2010). *Desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?* (Vol. 115). Narcea Ediciones.

González Alonso, J., & Pazmiño Santacruz, M. (2015). Cálculo e interpretación del Alfa de Cronbach para el caso de validación de la consistencia interna de un cuestionario, con dos posibles escalas tipo Likert. *Revista Publicando*, 2(1), 62-67

Hernández Romero, F. y Hernández Ureche, J (2014) Análisis del sistema de evaluación del desempeño docentes de la Universidad de la Costa. Departamento de Posgrados Maestría en Educación, Barranquilla, Colombia

Mas-Torelló, Ó., & Olmos-Rueda, P. (2016). El profesor universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior: la autopercepción de sus competencias docentes actuales y orientaciones para su formación pedagógica. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(69), 437-470.

Murillo, F.J., & Román, M. (2016). La evaluación educativa como derecho humano. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(1). 1-5

CONVERSATORIO: CURRÍCULO Y SOCIEDAD HOY EN RD: REALIDADES SOCIALES Y PERSPECTIVAS DESDE LA ESCUELA

Moderador: Juan Miguel Pérez

Relatoría: Juana Morales

PRIMERA RONDA

Temática: Inequidad, marginalidad, y las posibilidades de inclusión social desde el nuevo currículo: el caso de la competencia comunicativa y del desarrollo del pensamiento crítico.

Participantes: Josefina Zaiter, psicóloga e investigadora; José Remigio García, coordinador de Lengua Española, Leonte Ramírez, coordinador del área de matemáticas, Dirección General de Currículo, MINERD; Cristina Amiama, directora general de Educación Especial; Miriam Camilo, directora general de Educación para Personas Jóvenes y Adultos, MINERD; Nelson Acevedo, subdirector del INEFI.

SEGUNDA RONDA

Temática: La violencia y el sujeto social hoy en República Dominicana: perspectivas desde la Educación Artística, la Educación Física, el Deporte, y las Humanidades.

Participantes: Cruz María Dotel, coordinadora área de Educación Artística, Cristina Rivas, coordinadora área de Educación Física, Eduardo Villanueva, asesor del área de Educación Artística, Marianela Pinales, coordinadora de Género, Dirección General de Currículo, MINERD; Minerva Pérez, directora de Orientación y Psicología, MINERD; Vanessa Espailat, psicóloga e investigadora.

TERCERA RONDA

Temática: Medioambiente, ciudadanía y convivencia ecológica: desarrollo integral y sostenible de lo social, desde la escuela dominicana y el nuevo currículo.

Participantes: Francisco Domínguez Brito, ministro de Medio Ambiente; Carmen Sánchez, directora general de Currículo; José Amado Rodríguez, coordinador del Departamento de Medio Ambiente, Melvin Arias, coordinador del área de Ciencias de la Naturaleza, MINERD; José Miguel Martínez, director de Gestión de Riesgos, MINERD; Eddy Frank Vásquez Sánchez, joven investigador, IDEICE.

Primera Ronda: Exclusión, marginalidad y las posibilidades de inclusión social en el nuevo currículo: el caso de las competencias comunicativas y del desarrollo del pensamiento crítico.

Participantes: Josefina Zaiter, José Remigio García, Cristina Amiama y Miriam Camilo

Cristina Amiama: lo primero es considerar el compromiso con fortalecer e impulsar una educación pública de calidad, que no solamente sea hacer, porque necesariamente lo que se tiene que hacer es disponer la ampliación de la cobertura. En cuanto a la cobertura en nuestro país, en las últimas décadas se han hecho muchísimos esfuerzos y se ha logrado, pero no así, porque luego que van a la escuela no alcanzan todos los niveles, ya ahí está el problema de la deserción y el problema de que la misma escuela, como tu señalabas y por experiencia, casi todos ustedes conocen, pueda excluir ella misma; entonces en ese sentido, es un reto, desde mi punto de vista, la defensa y el compromiso con la educación pública. Lo subrayo y lo reitero.

Otro punto que considero importante es la relación escuela comunidad. No es desarrollar un centro educativo y ponerlo en una comunidad equis, si no hay un vínculo, una interacción entre el centro educativo, su proyecto de educación y la comunidad en la cual está el centro y donde se supone que reside su población estudiantil e incluso lo que serían sus docentes. ¿Para qué? Para que haya un flujo, un vínculo entre la comunidad y la escuela que permita realmente desarrollar comunidades educativas y que haya un proyecto cultural de desarrollo local inspirado por la escuela, porque la escuela no lo puede hacer todo y debe ser concertada como parte de una comunidad, entonces, ese es un punto también a considerarlo y a tomarlo en cuenta.

Ya en lo que sería cuáles han sido, en la educación dominicana, los grandes obstáculos para que gran parte de toda la población en edad escolar se incorpore a un proceso educativo, que de hecho va a ser clave en lo que va a ser su desarrollo como seres humanos y esas pretensiones tan anheladas de que la escuela sea parte de la formación de ciudadanos y ciudadanas participativos, críticos y democráticos. Eso no se compra ni se vende en un libro. Eso hay que construirlo y se construye ejerciendo, ejerciendo la democracia, ejerciendo el reconocimiento al otro y ejerciendo el que las personas puedan desarrollar a plenitud sus capacidades, no solamente la capacidad cognitiva, sino también la capacidad afectiva y la capacidad social. Eso es un aspecto importante.

En los obstáculos, por mucho tiempo, nuestro país ha tenido un lastre con relación a los altos niveles de analfabetismo; es una forma de exclusión, o sea, eso revela exclusión. Afortunadamente hace décadas se viene luchando, para que, desde el Sistema Educativo Dominicano, se dé una respuesta importante, de eso puede dar evidencias. Todo un historial en lo que ha significado, lo que es superar los índices tan vergonzosos de analfabetismo que ha tenido la sociedad dominicana.

En cuanto a la deserción, la deserción escolar tiene mucho que ver con en qué condiciones se desenvuelven las niñas y los niños y los jóvenes dominicanos. Muchas veces esa deserción está emplazada por la necesidad de buscarse la vida y entonces vemos el drama del trabajo infantil y de niñas y niños en las calles buscándose para sobrevivir; entonces ese es un problema con el que se tiene que ver cuando se pretende que un sistema dé con esa situación a la mayor cobertura de la población. Y están los problemas, que como tu bien señalaste, van a ser tocados en este panel ya de situaciones que tiene la misma escuela que excluye, o sea, la no aceptación de la diversidad, la no búsqueda de acompañar la niña o al niño que tiene una situación de problema de aprendizaje. Son elementos que tienden a expulsar, entonces, tradicionalmente y en lo que es el modelo de enseñanza ideal, este se ha proyectado hacia trabajar con niñas y niños obedientes, estudiosos, tranquilos y no, el Sistema Educativo es para trabajar con una población proactiva, con problemas, con carencias, con deficiencias y entonces esa es la manera de acogerlos y en la medida de lo posible, contribuir a su desarrollo y darle herramientas para cuando vayan a su contexto natural puedan también dar respuestas adecuadas.

Juan Miguel Pérez: muchísimas gracias.

Yo pienso que en ese elemento, en sociología de la educación, la escuela no tiene una muy buena fama, porque de acuerdo a los estudios y a la literatura que se ha edificado al respecto, la escuela tiende a ser, y eso desde el año 70 lo sabemos, muy conservadora en la reproducción del orden social que trata precisamente de corregir, de hacer un poquito más equitativo y eso tiene que ver mucho en múltiples casos con la

insensibilidad que la institución, en este caso escolar, tiene a la diversidad precisamente que sale de los límites, de los marcos, de los modelos, de los paradigmas muy homogeneizantes que la escuela tiene para sus estudiantes aprender. Y si hemos querido, por ejemplo, incluir el tema de la educación de adultos, de la educación especial, el mismo tema incluso de la Lengua Española y Deportes o Educación Física, es porque en muchos casos uno todavía, y yo creo que doña Miriam y estoy haciendo la introducción a ella, sabe cómo el adulto, la persona que tiene una edad equis, ya no es sujeto de la atención, no era de la tanta atención como normalmente debían ser los niños, niñas y adolescentes; precisamente por ese modelo insensible a esas diferencias de trayectoria, de formas de convivencias de historia social.

Con doña Miriam Camilo, Directora General de todo lo que es el Subsistema de Educación de Personas Jóvenes y Adultas queremos conversar precisamente eso, cómo desde el Sistema se está trabajando, no solamente para atender a esa población, sino también incluso, que yo sé que ha sido una de sus principales batallas, para sensibilizar el propio Sistema de esa cantidad enorme de dominicanos que por culpas ajenas a su voluntad han tenido que abandonar la escuela o han sido excluidos de la escuela y que precisamente todavía son sujetos de formación educativa.

Miriam Camilo: Buenos días. Agradecer mucho al IDEICE que nos incluye en estos conversatorios, porque la Educación De Adultos es justamente eso, un componente sustantivo del Sistema, uno de los Subsistemas del Sistema Educativo que da respuesta o intenta dar respuesta a millones de jóvenes y adultos excluidos, como presentaba la profesora Josefina Zaiter, y excluidos muchas veces de la propia escuela. Pero hay imágenes, testimonios de vidas, de cambios, de transformación de vidas que hablan más que mil palabras. Tengo un testimonio como de un minuto de una egresada del Programa Prepara, una de las políticas de inclusión que tiene el Sistema Educativo Dominicano para incluir los que salen y no logran ejercer el derecho a la educación secundaria:

Testimonio

Yo tenía 16 años cuando estaba en segundo, pasaron 10 años y después decidí continuar mis estudios, tenía una maestra en Prepara que me motivó a que estudiara en ese programa. Me inscribí en tercero, y ahí, luego terminé en cuarto

y pude ser bachiller, soy Licenciada en Educación y tengo una experiencia de 8 años en aula, gracias a ese programa, que pude avanzar en mis estudios e ingresar a la universidad y hoy en día tener la carrera que me permite trabajar y tener una mejor calidad de vida. “Prepara te prepara tu futuro”.

El propio sistema educativo tiene mecanismos, políticas de inclusión que como muy bien señalaba, a veces ni nos damos cuenta. Yo le decía una vez, hace unos meses, a un funcionario que tiene que ver con dar cuentas sobre los niveles de deserción, yo le decía con relación a la deserción, que el Ministerio de Educación tiene mecanismos, políticas, tiene las vías para reinsertar a los que salen; entonces a la hora de dar estadísticas, hay que dar las estadísticas de los que salen, de los que son excluidos de los programas hasta los 18 años y dar estadísticas también actualizadas de los programas de reinserción, como muy bien señalaba, una de las políticas que en los últimos años ha sido muy determinante. O sea, para nosotros es muy importante dar algunos números que tienen que ver con la educación básica y consta en el Plan Decenal. Teníamos alrededor de un millón de personas jóvenes y adultas, siempre incluimos en el discurso lo de las personas adultas, porque el Sistema Educativo no son niños, niñas y adolescentes, sino, son niñas, niños, jóvenes y adultos que asisten, que participan de los servicios del Sistema. Entonces tenemos trabajando, a partir del 2012, con casi un millón de analfabetos y se ha reducido significativamente. Eso ha sido una de las políticas de inclusión. Mediante el Decreto 546 se establece el Plan Nacional de Alfabetización, no vamos a entrar en detalles, pero es de las políticas significativas de inclusión social y educativa en la que el Ministerio de Educación conjuntamente con el Ministerio de la Presidencia, hemos llevado adelante.

Está la secundaria, fíjense estos datos del Censo y del propio Plan Decenal. En este momento hay alrededor de más de ciento cincuenta mil estudiantes integrados en secundaria y tiene que ver con la política de inclusión para secundaria, pero yo diría que lo más dramático es lo que tiene que ver con educación básica, que nosotros hoy llamamos continuidad educativa, o sea, los que salen del proceso de alfabetización. Pero los excluidos de la educación básica de niños y niñas que no han concluido el nivel básico, que quieren continuar estudiando porque ven que el que se alfabetiza o el que está en secundaria está avanzando, está estudiando, se está preparando; tenemos entonces un poco baja la matrícula, ha

ido un poco en aumento, o sea, hay demanda, hay presión, yo diría, incluso, a nivel comunitario, que me parece muy importante. En ese sentido entonces, en el Sistema Educativo, nosotros estamos trabajando. En la propuesta curricular que se tiene, es una de las vías fundamentales para generar inclusión social y educativa; nosotros tenemos una propuesta que ya está en manos del consejo podríamos -decir- ¿verdad Remigio? una propuesta de un currículo flexible para la educación de jóvenes y adultos, eso se sustenta en una Resolución, la 4-21 del Consejo Nacional de Educación, porque nos decían políticas y medidas. La Resolución 4-21 del Consejo Nacional de Educación establece, demanda, nos demanda el diseño de ofertas flexibles para la educación de jóvenes y adultos.

A partir del 2011 nosotros comenzamos esa construcción conjuntamente con currículo, hemos ido trabajando y lo tenemos en manos del Consejo, una propuesta curricular para la básica desde una perspectiva flexible con una estructura modular. Ese currículo con estructura modular, abierto, flexible, que permita que la persona adulta pueda ir avanzando según su ritmo en esa estructura modular; eso posibilita que el joven y el adulto puedan avanzar significativamente porque tienen acumulado unos aprendizajes que les da la vida, que les da el trabajo, que les da su experiencia acumulada y puedan avanzar y que tengan un ritmo más lento, pues va a un ritmo más lento. Entonces, el currículo nosotros lo vemos como fundamental para organizar la oferta educativa que ese adulto necesita para avanzar en su proceso de formación. Esa oferta curricular nosotros también estamos planteando que tenga una forma de organizarse, una gestión distinta, una forma de gestión que rompa los muros de la escuela, de la escuela estamos hablando del plantel, que rompa esos muros, que recupere el territorio donde está la gente;; si tenemos pocas escuelas de educación básica para adultos lo importante es donde está la gente, la gente está en su comunidad, si tiene una escuela o centro educativo a cientos de kilómetros no podemos obligar a esa población a que se movilice, porque le estamos diciendo, no sigas estudiando, tú no tienes derecho, pero resulta que la Constitución establece en el Artículo 63 que en este país la gente tiene que estudiar a lo largo de la vida, tiene derecho a aprender a lo largo de la vida, entonces eso obliga, nos obliga a nosotros como Ministerio de Educación a crear las condiciones para que esa educación básica se organice de tal manera que el que está a 20 kilómetros del centro educativo, a 10 o a 15, pueda ejercer ese derecho a la educación.

Entonces ahí nosotros tenemos propuestas también, con un sistema de gestión simple, que se organice, que el hombre y la mujer que quieran estudiar puedan ir a un centro educativo, puedan registrarse en ese centro educativo; que ese centro educativo tenga un equipo de docentes, que el director de distrito organice.

Les diré que hay experiencias piloto que están dando resultado, de la que podemos hablar. Lo que estoy diciendo no es simple teoría, o sea, tenemos la teoría, tenemos la propuesta que está donde tiene que estar para las decisiones que corresponden, pero también hemos ido desarrollando experiencias piloto que dicen que esto es posible con directores de distrito y regionales al frente, con directores de centros al frente, con maestras y maestros comprometidos, con organizaciones sociales involucradas, aquello de involucrar la comunidad, las organizaciones sociales, el aprendizaje que se tiene a nivel comunitario, entonces, este sistema de gestión tiene que ser diferente, el dialogo con el SIGERD, nosotros hemos ido haciendo un dialogo con el SIGERD, ¿por qué?, porque el Sistema de Gestión que tenemos tiene que adecuarse, tenemos que ver cómo estas instancias también vamos reflexionando juntos, vamos buscando alternativas. Por ejemplo, en el Sistema de Gestión hemos avanzado mucho, hemos aprendido mucho de Quisqueya Aprende Contigo, ¿por qué?, porque para recoger los cientos de miles de hombres y mujeres que se han integrado en los núcleos de aprendizaje se tuvo que crear un sistema de monitoreo, análisis y evaluación y un sistema de gestión para recoger esos miles de núcleos de aprendizaje que se formaron a nivel de todo el país.

Entonces también se ha visto que eso se puede adecuar para esa educación básica flexible y para la educación laboral que se puede organizar teniendo como eje articulador el Centro de Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas, o sea, que el Ministerio de Educación como nos ha dicho el Ministro, es el responsable de esa continuidad educativa en educación básica. Entonces es ese Centro, el que tenemos que organizar con una actitud y una perspectiva abierta y flexible, esa escuela, y lo digo aquí muy responsablemente. Ese modelo educativo, ese modelo de educación nocturna es un modelo fracasado. Usted no puede pretender que un hombre, una mujer se pase el día entero trabajando, que vive a 10 o 5 kilómetros de ese centro educativo, pueda venir a aprender algo a ese centro educativo donde los que están son maestros que usted ha

mandado ahí por muchos años. Eso está cambiando y está transformándose en muchos Distritos Educativos y en muchas Regionales.

Con los distritales y regionales al frente, uno más, otro menos esa escuela se está transformando; por eso es que hay distritales que están organizando ese proceso educativo los sábados, los domingos, cuando la gente puede asistir a esos centros, como un acuerdo, organizándose, pero esos centros requieren de docentes, y docentes que se sientan seguros. Claro, docentes que tengan que cumplir, como manda el Ministerio en términos de horas que se requieran. Eso está en proceso, estamos desarrollando experiencias piloto, yo insisto en que son piloto, pero que están dando máximos resultados, un centro de básica con 500, 600 y 700 estudiantes hoy día, se los podemos mencionar con nombres y apellidos, pero no tenemos tiempo. Pero podemos hacer un seminario nada más para eso, con Regionales y Distritos, y nos sentimos orgullosos de muchas regionales y muchos distritos que han entendido eso. Sabemos, como decía un director regional en días pasados en un encuentro, decía él: "estoy corriendo riesgo, nosotros sabemos que corremos riesgos, ¿en qué sentido? En que a lo mejor no nos salga bien o no lo estemos haciendo bien". Creo que sí, porque cuando estamos respondiendo a derechos de la gente a estudiar, entonces son políticas de inclusión.

Las políticas de inclusión incluyen medidas tan simples y sencillas como, por ejemplo, Pruebas Nacionales fin de semana, no había formas de entender las Pruebas Nacionales los fines de semana, desde el momento en que se dio, porque mi querida amiga Ansell nos dijo que tenemos nosotras que impulsar los cambios, somos nosotros que tenemos que impulsar los cambios. En el primer año hubo mucha resistencia en las Regionales y Distritos, pero cuando en las Regionales y Distritos los técnicos vieron el resultado, el resultado en cuanto a asistencia a la prueba, inmediatamente ya el segundo año no hubo ningún problema, ¿por qué? Porque un adulto, tiene que pedir un permiso de una semana completa para ir a una Prueba Nacional. Eso le crea graves problemas. Un niño no tiene problemas para tomar la semana entera para tomar una prueba, un adulto sí, incluso yo sé de directores de centros educativos de educación básica de adultos que tuvieron que pedirle permiso a muchachas que trabajan como domésticas, tuvieron

que pedirles permiso a las dueñas de casa, para que les dieran permiso los dos fines de semana, porque solo querían darle permiso por un solo fin de semana.

El tema de PREPARA, ¿por qué se ha aumentado significativamente la gente en PREPARA?, por lo que explicaba la Doctora Zaiter, o sea, por la cantidad de jóvenes que quieren estudiar y no pueden estudiar todos los días. Recuerden que PREPARA antes cobraba un monto determinado, en 2013 se establece PREPARA de secundaria como gratuito para adultos; entonces tenemos una molestia importante que, a nivel del Estado Dominicano, tanto de servicios relacionados con básica, como los servicios de secundaria son gratuitos, porque hay muchos países que son semiprivados, o sea, que hacen acuerdos con organizaciones privadas y la persona le paga a la institución privada o la persona tiene que dar un aporte; entonces estos servicios gratuitos, se hace un acuerdo, nosotros propiciamos eso, en los centros se propicia eso, pero es bueno que hayan otras opciones y pasa lo mismo con esto de construir sujetos democráticos en los centros de adultos. Las posibilidades para construir sujetos democráticos, son pocas, porque son adultos. Nosotros estamos acostumbrados muchas veces a los mismos niños, la manera en la que nos relacionamos como docentes y como educadores, la manera de relacionarnos es sumamente autoritaria; entonces cuando nos encontramos de frente con un adulto el asunto es diferente, el adulto es un poco susceptible, no es que es susceptible, es que es un adulto igual que tú, entonces para tu decidir asuntos que tienen que ver con él, con su dinámica, con su horario de trabajo, con su participación en el centro, tienes que sentarte a decidirlo, no puedes hacer negocios con él, si se va a celebrar la graduación debes sentarte con él y que se organicen ellos para hacerle graduación. Entonces la dinámica de un centro de adultos tiene que responder a eso, tiene que ser una organización distinta, tiene que ser una gestión distinta.

A nivel de evaluación también nosotros estamos propiciando cambios, ya en la 1-2016 se está contemplando medidas de articulados, que en perspectiva estamos promoviendo el tema de la certificación de aprendizajes, de manera que hombres y mujeres que puedan obtener su certificación de básica y de secundaria en un futuro. Eso es parte de un proceso de producción que lleva tiempo, pero que se pueda dar, eso es a través de muchos mecanismos que hay que inventar en la Educación de Adultos, esa

nueva institucionalidad en educación de adultos, la educación a distancia, la educación en línea y muchas formas que hoy no tenemos.

Juan Miguel Pérez: Muchísimas gracias Doña Miriam. Yo por su puesto, usted lo sabe, porque creo que es público, al igual que usted yo soy un convencido y un practicante de la Educación de Adultos; recuerdo que, así como lo que dije al inicio, como estos dos Subsistemas pueden enseñarle mucho al resto del Sistema, recuerdo que la composición social, nosotros tenemos una composición social en la escuela muy segmentada, muy guetorizada, es decir los hijos de...

Cristina Amiama: ... pero esa política de inclusión social se basa en la política del derecho, y eso es importante. Nosotros tenemos que transitar de la inclusión social por un asistencialismo a la inclusión social por derecho, ¿qué quiere decir eso?, quiere decir, que todos los estudiantes tienen derecho y tienen derecho a recibir una educación inclusiva de calidad en la escuela de su comunidad. No es una cuestión de ¡ay pobrecito! ¡ay ahora estamos haciendo programas para incluir a los niños con discapacidad! ¡ay vamos a incluirlos! No, es un derecho, es un derecho tanto para los niños con condiciones diferentes, que tradicionalmente han estado excluidos del Sistema, como también para los jóvenes y adultos, y esa cuestión de derecho que nosotros lo decimos rápido, tiene que hacernos a nosotros los educadores un cambio de chip, porque en realidad a mí me llama mucho la atención cuando decimos: no es que no estamos preparados, es que no nos han capacitado, pero bueno, no es una cuestión de que hay que capacitarse en el camino, todos los Subsistemas que han sido inclusivos se han ido capacitando en el camino. La inclusión comienza con la actitud. Yo llegué una vez a una escuela a Neyba, que a mí me llenó de esperanza, yo estaba muy decaída, vamos a decir que yo estaba muy desesperanzada con todas las situaciones del Sistema, porque esto tenemos que entenderlo todos los que generamos políticas, los que hacemos currículo, el desarrollo del currículo por competencias. Vamos a hacer eso, cuando yo llego, ellos no me esperaban, yo me paré con una situación -dije- déjame pararme en esta escuela de Neyba a ver si resuelvo algo; me salió corriendo una niña con Síndrome de Down, yo entrando y ellos no me esperaban, entonces yo me presenté, no me conocían y hablamos. Era un aula que estábamos buscando, ¿y esa niña?, esa niña viene al colegio, vive ahí al frente, pero mira, si usted viene, entonces venga a decirnos qué es lo que vamos a hacer, pero esa escuela la

incluía, nosotros no fuimos a hacerles talleres de sensibilización o de capacitación, simplemente la niña era de su comunidad y estaba ahí; mire que se fue corriendo, porque la dejamos a veces que salga del aula; entonces esa gente fueron desarrollando una serie de estrategias que te dicen que eso comienza con la actitud, pero tiene que haber políticas claras. Entonces la exclusión se puede entender desde dos perspectivas, desde una perspectiva filosófica, vamos a decir, que tenemos que asumirla porque ahí viene la inclusión que comienza con la actitud de cada uno de nosotros, de acoger a todos, por ahí comienza. Ahora también la inclusión genera y debe generar lo que se llama Prácticas Inclusivas, pero esa práctica inclusiva tiene que comenzar con una reflexión de que es la escuela y cuál es la escuela que queremos, ¿para qué es la escuela? ¿Cuál es esa escuela que queremos? Nosotros queremos una escuela de desarrollar capacidades y tener gente "hiper".

Yo hablo muchas veces con colegios privados, claro, su escuela es de excelencia académica, porque primero usted hace un proceso de selección, los que usted decidió no seleccionar no entraron a su escuela y segundo, en el camino, los que no van llegando a su estándar usted los saca, como decimos cotidianamente usted lo bota; por lo tanto, lo que usted va a graduar en su escuela, necesariamente tienen que ser excelentes. Excelente es la escuela que coja todos los alumnos y los hace excelentes según sus capacidades. Yo le hago una prueba y les digo, miren comiencen a coger todos los hermanitos, porque eso no los dijo una escuela "hiper", y un poco me decía que era la sensación más grande.

Yo trabajo con muchos niños con dificultades de aprendizaje, la sanción más grande es por la mañana cuando fulanito, que se llama Carlos, me pregunta, ¿por qué yo no puedo ir a la escuela que van mis hermanitos?, yo quiero escribir un artículo de eso, ¿por qué yo no voy a la escuela a la que va mi hermanito? Porque usted tiene una dificultad para aprender y esa escuela, la de su hermanito no cogen niños con dificultades para aprender, ni niños que se levantan, ni niños que se mueven, entonces yo doy eso; los hermanitos tienen que estar en la misma escuela, porque ahora vuelvo y digo, la cuestión no es qué va a hacer el maestro, sino, qué vamos a hacer en el Sistema, qué va a hacer la escuela y entonces qué vamos a pasar en el aula, y ahí entonces comenzamos detectando que el mismo Sistema Educativo tiene barreras para algunos estudiantes, barreras desde las Pruebas Nacionales, que no permitían un tránsito; barreras de

que teníamos una única trayectoria educativa, o sea, todos los muchachos tenían que pasar por el mismo sitio y ahí nos vamos dando cuenta cómo es que el Sistema Educativo, que todavía está estructurado desde el siglo XVIII, o sea, cómo la escuela no ha logrado cambiar estos procesos del aula; todo el mundo haciendo lo mismo, todo el mundo saliendo con un patrón, entonces realmente la educación inclusiva y por eso de verdad estamos muy felices, porque un gran avance que no se toca, que no se habla, pero un gran avance del Sistema Educativo Dominicano de esta gestión es que entendemos que la educación inclusiva no es de la Dirección de Educación Especial, la educación inclusiva no es de jóvenes y adultos, ¿de quién es la Educación Inclusiva? Del Sistema Educativo. Si desde la concepción curricular no se acoge a todos, nosotros seguimos haciendo parches, porque los niños, vamos a poner un ejemplo, con discapacidad no son de Educación Especial, son del Sistema, son de la Regional, son de todos y esa es la primera concepción que estamos cumpliendo.

Aun hay niños con esta condición para educación especial, pero hay que buscar respuesta educativa, la respuesta educativa tiene que venir del Sistema Educativo que es inclusivo, de ese Sistema Educativo que acoge a todos. Ya tenemos dos normativas, dos Ordenanzas 1-2016 que Miriam la mencionaba, es la Ordenanza que regula las Pruebas Nacionales. Pero el Sistema de Evaluación realmente tiene algo interesante como que por primera vez estamos dando como Ministerio una certificación a estudiantes sin que pasen por Pruebas Nacionales. Ustedes dirán oh y ¿eso es bueno?, eso es buenísimo, porque las Pruebas Nacionales acreditan para ir a la universidad y como decía Doña Josefina, ¿cuál es el porcentaje de los dominicanos que sale del Sistema preuniversitario para la universidad? ¿Cuál es ese porcentaje? ¿Para qué nosotros estamos educando?, ¿muchachos para la universidad?, ¿cuál es el porcentaje de la gente de nuestro sistema, de la gente que logra salir?, porque ustedes saben que educación secundaria los que logran y cuántos de esos que logran transitar por educación secundaria van a la universidad, ¿cuántos trabajos técnicos profesionales nosotros necesitamos? Entonces muchos de los muchachos con necesidades específicas, que no la tienen, no podían salir con una titulación del Sistema, porque no podían acceder a las Pruebas Nacionales, aquí no estamos hablando de si las Pruebas Nacionales son buenas o malas, están ahí y son parte de la revisión de la calidad del Sistema. Esa no es la discusión, la discusión es que

tenemos que tener otras alternativas curriculares para que los jóvenes que tienen capacidades diferentes, pero no solo capacidades, intereses y necesidades diferentes puedan optar por diferentes rutas, de eso se trata el Sistema. Entonces en ese sentido hemos avanzado mucho, hemos avanzado hacia esas vías y ahora también estamos contentos con el Ministro, el Arquitecto Andrés Navarro, con quien hemos tenido varias reuniones donde se está diseñando ya un plan, porque nos dimos cuenta a su llegada que teníamos muchas estrategias. De verdad en el Ministerio, yo cuando me invitan, yo siempre me debato de si contar todo lo que hacemos. sabemos que todo lo que hacemos no da a vasto, sin embargo, muchas veces todo esto que hacemos está desarticulado, entonces ya se está armando, ya se presentó, de hecho, ahora vamos por un plan nacional para la inclusión.

Pero de las metas que decía también Miriam, es importante saber que la meta cuatro es de apoyo a la población con vulnerabilidad, porque de lo que se trata es de la equidad y eso es lo que el Sistema tiene que seguir caminando y andando, igualdad en el derecho, equidad en los recursos y los apoyos, donde yo creo que tenemos nuestro gran desafío. Nuestro gran desafío desde la política, desde donde estamos es que tenemos que ver que no todos necesitan lo mismo, que era lo mismo que exponía Miriam, donde se necesita una escuela nocturna, pues que haya una escuela nocturna, donde se necesita una de fin de semana hay que tener una de fin de semana, donde necesitamos hacer ajustes hagamos ajustes.

Entonces para concluir, la educación inclusiva pasa primero por entendernos a todos, porque nosotros señores, los dominicanos, cuando decimos todos, menos los niños de nacionalidad haitiana, todos, menos los niños con discapacidad. Yo tenía un profesor que me decía -yo inscribo-, pero a los feos y a los que huelen mal yo no los inscribo, y lo único que a uno le queda cuando escucha esos comentarios es sonreír, porque todos hasta los 18 años, no sé si ustedes me entienden, entonces cuando hablamos de todos, señores, son todos los alumnos, no todos los niños con su diversidad, todos menos el que se mueve, todos los niños, y con esto he ido concluyendo pero acuérdense, que lo primero es desde qué punto de vista concibo ese currículo por competencias, que ya lo hablarán, desde qué punto de vista concibo el deporte. Yo lo concibo para todos los alumnos, todos los estudiantes de esa comunidad que tienen derecho a participar en igualdad de condiciones. Entonces, muchas gracias.

Juan Miguel Pérez: yo te agradezco mucho Cristina porque tú enfocaste el tema desde el principio de la exclusión y no desde lo que, de manera convencional, un gesto post convencional se tiene como educación, qué tiene el resto del Sistema que aprender de estos principios en los que la Educación Especial ha tomado vanguardia, ha tomado liderazgo y nosotros cómo podemos inspirarnos en ese ejemplo para hacer que la educación sea especial para todos, rompiendo con ese esquema, porque es un esquema en el que el veredicto escolar, y tuvo en lo que tú concluías ahí, o sea, el veredicto escolar que parte de paradigmas muy específicos de unos aprendizajes privilegiados, por encima de muchísimos otros que se aprenden fuera de la escuela y que son desempeñados por los estudiantes y ese veredicto escolar que califica y descalifica, pues hiere la dignidad de nuestros niños y niñas, y esa idea de dopar a la gente en el momento en el que más necesita estar acompañado es el momento en que la escuela se desresponsabiliza de esa situación.

Esas ideas de eliminar a través del lenguaje, eso pienso, es uno de los elementos más fundamentales que se tienen, ¿por qué? Porque hay una manera correcta de hablar, correcta entre comillas, según la cultura dominante. Es decir, la cultura de los privilegiados, la cultura de las personas que imponen, qué es bueno y qué es malo, y nuestra cultura, en nuestra sociedad, la manera de hablar es mucho más diversa de lo que pensamos y muchas veces, nosotros sabemos que por sociolingüística se nos olvida que cuando hay cosas que no se aprenden en la primera infancia es difícil luego de adquirirla; entonces qué hace la escuela dominicana en ese sentido. Yo me dirijo a Remigio, porque yo en mi doble función como educador y como sociólogo siempre tengo ante esta cuestión un dilema, el sociólogo sabe que la ortografía, por ejemplo, es un medio de dominación, que la buena dicción en algunos muchachos y muchachas que no tuvieron acceso en sus contextos primarios a escuchar de manera fluida a sus padres, hablar con las /s/, resulta una violencia en muchos casos, cuando ese muchacho o muchacha no la pronuncia. Sin duda la constituye en un mecanismo de reproducción social y de marginalidad y al mismo tiempo sabemos que el lenguaje busca también ensanchar nuestros espacios de comunicación, entonces Remigio...

José Remigio García, coordinador del área de Lengua Española en la Dirección General de Currículo, ¿qué está haciendo? ¿Cuáles son las nuevas incorporaciones

que está haciendo el nuevo currículo para tomar en cuenta, desde una perspectiva de dignidad, la forma de hablar de los dominicanos y dominicanas?

José Remigio García: Buenos días. Yo quiero retomar una idea que se ha ido planteando acá; la sociedad dominicana tiene una tendencia a la inclusión que se ha desarrollado, definiendo políticas inclusivas y que hay proyectos para seguir definiendo políticas inclusivas para trabajarse en la escuela y desde la escuela. Sin embargo, la escuela puede incluirse en excluyente, se constituye en excluyente y siempre lo fue.

Yo vengo de una escuela excluyente donde “no se dice así”, “así no se habla”, eso es excluyente, porque no hay una valoración, ni un respeto a la diversidad. En este caso de lingüística vemos las variaciones del español dominicano. Los que somos del Cibao tuvimos que aprender a hablar, entre comillas, correctamente, para permanecer en la escuela; tuvimos que abandonar nuestras raíces para permanecer en la escuela, porque la escuela era excluyente, cada vez que usted se acerca a un niño y le dice: “no se dice así”, usted lo está enmudeciendo, le está arrebatando su derecho a la palabra y en esto consiste la valoración de la competencia comunicativa. Ustedes están pidiendo la construcción de conocimiento a ese niño, que se hace desde el lenguaje, y ese es el valor que tiene la competencia comunicativa, en el marco de las siete Competencias Fundamentales que orienta el currículo.

Pero no es por la moda de la competencia, es que esas competencias son las que definen el perfil del ciudadano que nosotros queremos formar y entonces la escuela tiene que aprender a ser inclusiva. Nosotros tenemos que aprender a ser inclusivos, y ¿cómo? reconociéndonos en los demás y reconociendo primero que somos distintos, que somos diferentes, no solamente en el plano cognitivo, también en el plano social y cultural. Es en el plano lingüístico, es en toda la esfera de la persona humana, es que somos distintos, somos diferentes, hasta que reconozcamos que somos diferentes, no vamos a ser inclusivos.

La escuela por su naturaleza es la instancia para la socialización de la cultura y de las culturas, sin embargo, esto no se ha dado porque se ha impuesto la cultura del poder y hasta que no entendamos que la cultura tiene diversos matices, diversas manifestaciones, desde las instancias de las que procedemos, desde los rincones que venimos a la escuela y de que la

escuela nos debe acoger con nuestras diferencias, valorándolas y respetándolas, entonces no podrá hablar de inclusividad.

Yo quiero recalcar lo siguiente con respecto al papel de la escuela desde el maestro, acogiéndonos a la política social que implica la Jornada Escolar Extendida, hay un reto que pone en juego ese rol de inclusividad y de valoración de la inclusividad, el rol del maestro en una Jornada Regular o en una Jornada Extendida debe ser el mismo. Sacar un espacio para diferenciarme del resto implica excluirlo o excluir a los demás y hay conquistas que son excluyentes. Cuando yo no quiero estar en el recreo porque soy el profesor o cuando no quiero estar en la hora de almuerzo porque soy el profesor estoy generando exclusión, me estoy excluyendo del grupo, ya no soy parte de la escuela o no quiero ser parte de la escuela o quiero que otro venga a cumplir mi rol; hay riesgos en la escuela, las políticas de inclusión tienen que ver muchos ángulos desde los cuales garantizar esa inclusividad, no solamente desde el lenguaje. Hablamos de una manera, pero actuamos de otra.

El discurso del docente todavía es excluyente, es el dueño del conocimiento, no ha entendido que desde el currículo pasado y en este currículo hay una preponderancia de la construcción de los aprendizajes, no desde la enseñanza, pero él sigue con su práctica de dueño del conocimiento. Los espacios de diálogo que deben crearse en el aula no se han trabajado en familia como misión, no es que yo por moda organice el aula; en lugar de tener una fila ponga la butaca en círculo, si la práctica sigue siendo la misma, si yo sigo siendo el dueño de la palabra, el dueño del discurso y no lo distribuyo equitativamente entre los participantes, el reconocimiento del otro tiene que partir de cederle la palabra al otro. No es posible construir conocimiento sin desarrollar conciencia del valor del conocimiento y la información para desarrollarme como persona y como colectividad y garantizar consenso, si eso no se pone en práctica en el aula. Nosotros no hablamos de un aula democrática o de una escuela democrática, dice que no, que sigue siendo una escuela autoritaria centrada en el docente y no se distribuyen los roles adecuadamente. El currículo ha sido diseñado para que el protagonismo en el aula lo tenga el estudiante y que el docente sea un moderador o facilitador, un acompañante de ese proceso. Sin embargo, todavía no hemos formado y orientado para que el docente desempeñe ese rol a conciencia y con los criterios adecuados. La formación y la capacitación docente, ..., y por eso los esfuerzos deben ponerse en la formación

y la capacitación de los docentes para que la escuela pueda asumir su rol. Hablar de inclusividad se ha convertido en una moda, yo no quiero entrar en la moda, yo quiero ser parte de la diferencia, porque la escuela tiende a dar un examen, un mismo examen para todos, ya ese es un proceso de exclusión. Se parte desde el principio, ahora es el diagnóstico, cuál es la recuperación de los saberes y experiencias, de las prácticas, de las vivencias de los niños de la escuela y que conviven con nosotros en la escuela. ¿Diseñamos actividades diferenciadas?... Queremos un ciudadano con derecho a la vida, porque no es fácil, es cierto que necesitamos tiempo, recursos..., para llevar a la práctica estos criterios de inclusión. Fíjense, cuando me pidieron que hablara de la Competencia Comunicativa en la escuela en términos de la inclusión social, no basta con plantear que somos diferentes, es si nos reconocemos diferentes, si nos respetamos como diferentes y si actuamos en función de esas diferencias; valorándonos entre nosotros mismos y distribuyendo los roles adecuadamente. Es de eso que se trata, muchas veces llegamos al centro educativo para la oficina y quien está de frente es la muchacha del café, y ¿cómo saludamos?, ¿cómo es que nos reconocemos? Bueno, yo vengo de un espacio distinto, donde nos reconocemos todos iguales, por suerte, hay una práctica inclusiva, yo no soy del discurso, yo voy a ser coherente con esto, así como la discriminación de género no está en ellos y ellas, la exclusividad no está como un discurso, está en las relaciones. Evidentemente el recurso técnico es ese y la escuela está llamada a desarrollar la conciencia que la manipulación y el manejo de información y la cultura del poder está llamada a desarrollar esa conciencia, pero esa conciencia se desarrolla en una experiencia democrática, donde el profesor por ser profesor o ser dueño del conocimiento y el jefe del curso, sino que tiene que situarse en un contexto claro, no de igualdad, si no de respeto, de equidad, porque no vamos a ser iguales nunca y tenemos que reconocer nuestras diferencias. Pensar en la igualdad implica un esfuerzo conceptual antes de llevarlos a la práctica, vamos a vernos y a reconocernos en las diferencias, a valorarnos en las diferencias y a reflejarnos en las diferencias, y el discurso en este sentido tiene que corresponderse, no en términos de usar los términos que queremos escuchar, sino en la valoración de la persona con sus individualidades cognitivas, físicas, sociales y culturales, de manera que la escuela sea ese espacio que queremos para el desarrollo del ciudadano que queremos, quizás la propuesta que hace el

currículo no haya sido bien entendida y nos limitemos a conceptualizar las competencias comunicativas, ética y ciudadana.

Yo por ahí escuchaba hace algunos días hablar de la competencia ética y ciudadana, y me decía, ¿qué manejo es que se está haciendo desde esa conceptualización tan divorciada de la práctica y de la realidad? Y eso puede pasarnos con la competencia comunicativa, el prestar más atención al discurso y no de las implicaciones del discurso; ser cibaño en la capital es también como doloroso, cuando yo llegué aquí, ya no hablaba como cibaño porque había transitado en un ambiente normativo, pero hay una práctica cultural que relaja, hay una práctica cultural y en ciertos espacios uno sentía el peso de la discriminación. Es más, hay espacios en la sociedad dominicana donde al entrar, usted siente el peso de la discriminación, porque nosotros, aunque apostamos a ser una sociedad sin discriminación, practicamos la discriminación, no solamente en la escuela. Nuestras comunidades son comunidades discriminatorias, quizás en un momento determinado del desarrollo de la sociedad dominicana esto no era tan evidente para los que venimos de pueblo. Antes las clases sociales no eran tan diferenciadas, en el sentido de que la escuela a la que yo iba era la misma escuela donde estudiaban los más ricos del pueblo, era una sola escuela y ahí tenemos que coincidir todos y entre nosotros no había diferencia. Las diferencias estaban en otros escenarios, pero hoy esto es más evidente, la escuela para una clase social ha surgido, y esa escuela genera unos tratos y unas relaciones que en la comunidad se evidencian, se sienten.

¿Qué estamos nosotros haciendo como sociedad, para garantizar que aun con esas diferencias nos creamos de manera distinta, nos tratemos sin importar esas diferencias, nos respetemos? Para eso hay que educar en la inclusión y es nuestro reto. En Lengua Española, a veces creemos que la competencia comunicativa es solamente Lengua Española, comprensión oral, producción oral, comprensión escrita, producción escrita. No, la comunicación es muy amplia y, desde el lenguaje de representación pictórica, el lenguaje de señas, los códigos matemáticos, los códigos no lingüísticos son los más expresivos que tenemos, y cuidado, son los que dominan hoy en las redes sociales, en los medios de comunicación. ¿Qué atención le estamos poniendo a los medios de comunicación en ese trabajo por la exclusión y para la inclusión? ¿Son nuestros medios los que usamos en

la escuela influyentes o lo contrario? Esto es algo para reflexionar, porque podemos tener unas actividades, unos tratos y unas relaciones a lo interno del aula, estar valorando unos medios excluyentes y que generen el ser excluyentes.

La esfera de la educación es muy amplia y si queremos una sociedad realmente inclusiva tenemos que prestar atención a toda la esfera de la vida social dominicana; cuidado con retrotraer el problema solo al espacio escolar; el espacio escolar hoy está mediado por otros espacios de poder que inciden de manera preponderante en la formación de ese ciudadano que queremos nosotros formar en la escuela y tiene más peso en ese ciudadano que nosotros como docentes, entonces tenemos que pensar en relación a eso también.

Juan Miguel Pérez: cuando se publicó que a ti te habían jubilado, yo dije hay se nos va Remigio, pero por suerte había sido un error, porque el rigor de tu canto, de un verdadero canto, que expone, denuncia, pero también inspira en muchos elementos de lo que debería ser esa escuela de amparo, esa escuela acogedora, que dé la bienvenida y que cuide a los suyos es fundamental, y la comunicación y participación es presencia, es estar en una sociedad que ha sido por mucho tiempo como tú dices, fragmentada y dirigida desde unos pocos hacia unos muchos, que tienen muy poco, dicho sea de paso.

Vamos a pasar a nuestro último panelista, Nelson Acevedo, Subdirector del Instituto Nacional de Educación Física. Piaget en su trabajo sobre la educación, hablaba de dos ejes, el eje cognitivo o intelectual y el eje moral o ético; yo creo que la escuela se ha intelectualizado tanto que se ha olvidado prácticamente del segundo y hablamos mucho de valores que hacen cliché, sin embargo, seguimos excluyendo lo moral como prioritario, incluso en los criterios de ese veredicto escolar del cual hablamos, y el niño o la niña buena y solidaria que ejerce liderazgo en su escuela es prácticamente dejado como anecdótico. El era muy bueno, ustedes saben, como tu decías que se excluyen tantas cosas, el que viene de las humanidades en un mundo tan burocrático, como por ejemplo, el Sistema Educativo. Uno lo encontraba en el ascensor en el Ministerio y te decía: ¡dime filósofo! ¡qué dice ese poeta!, con toda esa surrapita que uno sabe que tienen y queda lo moral, la actuación como algo de segundo plano; lo que sí ven y eso es muy masculino, eso es algo que responde a la dominación masculina y a sus criterios, que bueno

es el brillante, ese es el bueno. Sin embargo, el tímido, ese que genera, que también produce riqueza social a través de su amabilidad, queda relegado a un segundo plano y a veces hasta estigmatizado como nosotros sabemos. Pero igual sucede en las áreas escolares, tenemos históricamente y aquí vamos a tener en un momentito la participación de personas de las áreas de las Artes. Hemos dejado las artes o la Educación Física o el Deporte muy por debajo de otras áreas que son las consideradas fuertes: matemática, física, etc.

Cuando nuestros jóvenes provienen, la inmensa mayoría del Sistema Educativo proviene de contextos socioeconómicos en los que el capital corporal, que hacemos con nuestros cuerpos, cuando no tenemos contextos culturales letrados es lo que da nuestra capacidad. Es lo que nos da nuestra capacidad de accionar, es lo que nos da un pasaporte al concierto de acciones e históricamente son Las Artes, La Educación Física y El Deporte escolar aquellos que son prácticamente relegados casi como accesorios, como ornamento. Bueno, las actividades que enriquecen la escuela son Las Artes, ¡qué bonito!, no solamente como un mecanismo de exclusión social, respondiendo a esos muchachos que tienen en su cuerpo su principal activo, como la escuela está precisamente hoy promoviendo la exclusión social a través de ese cuerpo de acción creativo, recreativo y preformado.

Nelson Acevedo: Buenos días. Gracias Juan Miguel por esta invitación y gracias por compartir con nosotros este panel de personas que hemos tenido un contacto bastante frecuente, con Josefina, también en algunas ocasiones y nos sentimos bastante honrados de que este tema se esté abordando aquí, por una razón fundamental. Yo voy a invertir lo que tú me haces como pregunta, y ahí voy a ir un poquito al discurso de Remigio, no solamente qué estamos haciendo para promover, sino qué está haciendo la escuela para incluir al pueblo. Parece difícil que una imagen no se tomara del área de cómo pudiéramos dibujar, como estamos nosotros mismos de espalda, es un poquito difícil de imaginárselo, pero así está la escuela. Si hablamos de las competencias comunicativas, como acaba de hablar Remigio, tenemos que empezar hablando de lenguaje corporal y para la escuela excluyendo el lenguaje corporal, lo puede ver no solamente en ese sentido disciplinar como una expresión calmada, si no es la escuela, incluso un espacio que reniega del lenguaje corporal, ¿es la escuela un espacio que permite la expresión corporal?, o quizás sucede a la inversa, quizás vemos

dentro de ese esquema que tenemos manejando que todo lo no corporal, todo lo no expresivo y todo lo no motriz es lo que establece la dinámica en la escuela. Sabemos que en la escuela precisamente aprendemos cuál es la manera más fácil y rápida de estarse quieto, cuáles son las señas del maestro a través de las cuales tenemos que dejar de expresar lo que es natural al ser humano, que es su motricidad, su capacidad de expresión. Entonces en ese sentido, quizás debemos empezar a cuestionar si la práctica y el discurso de la escuela están propiciando esa comunicación corporal, esa expresión natural, o si la está limitando de forma prácticamente sistemática. Nosotros, inclusive, siempre hablamos de las constantes reformas que se han hecho, por ejemplo, de la ruptura que existe entre la dinámica física del Sistema Educativo en el Nivel Inicial y la primera infancia cuando el niño pasa a primaria, como la estructura misma va pasando de una expresión un poquito más libre, a un encajonamiento incluso de las características de la fila en una butaca, el diseño mismo de la relación maestro-estudiante, y yo o nosotros vamos perdiendo lo que tenemos de forma natural que es nuestra libertad de movernos. Como la escuela va contribuyendo a que perdamos la alegría de expresarnos físicamente, como la escuela va generando patrones para que nosotros entendamos que cuando estamos sentados y quietos es el mejor sistema, cuando incluso la propia estadística, hasta del tema de salud, señala que el sedentarismo es un problema serio en la sociedad de hoy.

Recientemente salió un estudio que señala que, por ejemplo, quizás esta estadística es un poquito fuerte, se está determinando que ya las muertes relacionadas con actividad física rondan en 16%, que en el Este está un 5% encima de la media en el mundo, que es un 9% y eso lo provoca el nivel de sedentarismo, si hablamos de temas de salud. Para ir a la perspectiva de derecho, que hablaba hace un rato Cristina, que es el derecho a la salud, además del derecho que tenemos a la propia recreación y a la expresión lúdica, porque la corporalidad no es solamente la motricidad, también es la liberación de lo lúdico, de esa diversión por el acto físico, por la activación física que la escuela muchas veces nos niega y que va desapareciendo en la práctica diaria, porque cada vez nosotros mismos como adultos en la medida podemos ir trazando una línea en el nivel de desarrollo físico del ser humano, más bien, en la maduración que va elevando a la vez en la medida en que vamos madurando, nuestro nivel de aburrimiento, nuestra incapacidad de ser felices en la interacción física con el otro, incluso, una percepción

del cuerpo que pudiera estar muy relacionada con algunas identidades. En la relación de género, hay algunos estudios interesantes que ha hecho, por ejemplo, en el plano internacional con su programa y su campaña de Soy Niña, que muestra cómo la práctica corporal tiene valor en la cotidianidad dentro y fuera de la escuela, va haciendo cada vez más libre físicamente y corporalmente al niño y va haciendo más atada a otras prácticas más veladas a la niña y va constituyendo su cuerpo en un espacio más bien de ese misterio, de esa no expresión, de esa no libertad que puede ser uno de los factores que terminen luego en un manejo diferente de esa correlación.

Con el cuerpo del niño y de la niña que mañana es el adulto y la adulta, cómo entonces puede la escuela empezar a cambiar su práctica de estar de espaldas a su propio cuerpo. La UNESCO incorporó a partir del 2015, algo que es un desarrollo que hace mucho tiempo viene desarrollando, sobre todo, perdonando la declaración, las políticas con elementos de la escuela norteamericana que es la llamada alfabetización física, que es un concepto de desarrollo desde la primera infancia, en la que el niño o la niña deben ir aprendiendo que la convivencia con su propio cuerpo y el cuerpo de los demás debe ir aprendiendo a manejar su motricidad como un espacio no solamente de desarrollo de su salud, sino de socialización con los otros y cuidando su propio cuerpo, pero a la vez ir dando rienda suelta a la libertad que necesita el cuerpo para esa expresión dentro de los parámetros. Por su puesto, siempre hay límites de la función de la salud o lo demás.

Hay una expresión, todo un concepto, que ha desarrollado, sobre todo, Pierre Parlebas que habla de la sociomotricidad, que es un concepto que a la escuela le falta desarrollar un poquito más, que es la capacidad del desarrollo de lo motriz con la incorporación con nosotros. Está demostrado, incluso, que un ser humano físicamente más activo, termina desarrollándose más en los aspectos cognitivos, socioafectivos y morales en términos generales, porque la convivencia, la relación de ciudadanía que tanto déficit tenemos en nuestra sociedad, en ese sentido se resuelve de la forma más fácil, en la dinámica que el niño, por naturaleza más acoge, que es el juego. Está también demostrado que el juego es el espacio donde el niño se siente más identificado y más libre y ese juego, si tiene el componente de actividad física, permite además otra serie de resultados positivos, que tengo entendido que se va a hablar en el próximo panel; por

eso no vamos a entrar con tanta profundidad como lo que tiene que ver con la reducción de conflictos por solo citarlo. Es muy difícil que un niño, en un conflicto que inicie en el aula si deriva luego en el patio durante el recreo, en un juego dinámico y activo, ese conflicto vuelva al aula. Es decir, que por no priorizar el desarrollo corporal, el nuevo currículo, por ese enfoque, ese trabajo por competencias, permite que todo ese asunto del lenguaje corporal, de la capacidad de interacción motriz y corporal, en los distintos espacios, se exprese. Por ejemplo, en el caso de las competencias comunicativas, lo enfatiza mucho desde el lenguaje corporal, pero así sucede con las distintas competencias, la necesidad de la transversalización de la presencia del cuerpo en todo este desarrollo de las competencias, además, está más que evidenciado y más que demostrado que un efecto que tocaba hace un momento Josefina, es el hecho de que la deserción escolar, por ejemplo, los riesgos en la escuela o los riesgos que ameritan abandono escolar pueden ser significativamente explosivos, esta debilidad, que los jóvenes, los niños pertenecen a distintas redes de actividades físicas, artísticas y cultural porque eso genera mayor nivel de solidaridad entre pares.

Por último, a mí me gustaría destacar algo muy característico de las políticas actuales, es común que toda política pública genere un cambio en las sociedades, aquí no hemos referido el tema de la Jornada Escolar extendida; entendemos que es un enorme logro de la administración educativa. Sin embargo, tenemos que ir generando nosotros mismos, situaciones compensatorias de medidas que tomamos. Pregunto como inicié: ¿está, quizá, la escuela de jornada extendida, además de resolver algunas situaciones como la alimentación, elevando los niveles de sedentarismo en los niños? ¿Qué hacían los niños en la tarde, cuando no estaban en la escuela? Había riesgos, pero también había un poco más de movilidad. Podemos crear en la escuela de Jornada Escolar Extendida un ambiente más activo, más lúdico, que no haga lo que estamos haciendo nosotros aquí, que tenemos dos horas sentados. ¿Es eso bueno, que el niño se quede 8 horas sentados después de haber aumentado su ingesta calórica? Entonces cómo combinamos las perspectivas del rubro académico con las de rubro físico, porque al final no vamos a poder desarrollar todo lo académico si nosotros mismos agredimos nuestro cuerpo con una práctica que no es para la que está realmente de forma natural hecho y yo quiero, incluso, en ese sentido quedarme con cuatro preguntas fundamentales que

pudiéramos, no sé si nosotros mismos reflexionar sobre ellas y ver cómo profundizamos, a partir de eso que decíamos: ¿es en este momento o no, la escuela, un espacio sedentario?, ¿cómo podemos evitarlo, si lo fuera?, ¿es el currículo que tenemos lo suficientemente flexible para adaptarse a las necesidades, en materia de características corporales y de expectativas corporales?, pero si ese currículo es lo suficientemente flexible, ¿estamos nosotros preparados tanto en materia de infraestructura, de formación y de recursos? y por último, ¿es posible una escuela físicamente más activa y más divertida, por ser lo lúdico transversal a todas las actividades?, estas son nuestras preguntas.

Juan Miguel Pérez: quiero expresar mi emoción de haber escuchado a estos cinco compañeros y compañeras, comenzando con doña Josefina, que en el año 1989 fue la primera voz de esperanza que obtuve luego de la caída del muro. Recuerdo en una reunión en la UASD, y desde entonces y ya con los compañeros que hemos ido compartiendo esfuerzos, me emociona mucho, porque no solamente está la articulación del argumento, sino también está la articulación de la esperanza y yo creo que hoy aquí se ha dado ese reequilibrio de que la escuela no es solamente ese lugar para la acción formativa, sino para la acción democrática de incluir a los históricos marginados, los visibles y los invisibles que tenemos en nuestra sociedad. Yo quiero desde el IDEICE, en lo personal, agradecer de manera categórica, porque no es que me haya sorprendido, pero como decía Martí, “la verdad se repite, no importa que sea simple, uno la siente como nueva, porque es la verdad”, lo que yo esperaba aquí ha sido superado con creces en este panel y a ustedes también por haber soportado estas dos horas, pero sobre todo porque vamos a tener que cortar.

Segunda Ronda: La violencia y el sujeto social hoy en RD: perspectivas desde la Educación Artística, Educación Física y las humanidades.

Participantes: Vanessa Espaillat, Marianela Pinales, Cruz María Dotel, Eduardo Villanueva y Nelson Acevedo

Juan Miguel Pérez: Este es el segundo bloque del conversatorio dedicado al tema: "Currículo y sociedad: realidades sociales y perspectivas desde la escuela dominicana. Como la inmensa mayoría de ustedes estuvo presente, sencillamente reiterar la secuencia en la cual hemos inscrito la sucesión de cada bloque. Toda exclusión genera violencia o más bien toda exclusión de alguna manera u otra conlleva una violencia; cuando analizamos eso desde el punto de vista histórico, pues esa violencia que se forja de manera invisible a través de nuestras instituciones, pues crea lo que conocemos como la violencia estructural, la violencia que va dentro de la cultura, de una cultura, reiteramos, cuya violencia principal es la singularidad cuando es una pluralidad. Es decir, muchos elementos y para hacerle una confesión: cuando comenzamos a concebir la estructura de este conversatorio, lo primero que nos vino a la mente precisamente es el tema de la violencia, como la violencia que está viviendo la sociedad dominicana actualmente, puede la escuela trabajarla, puede la escuela tratar de que ese cuchillo en la boca, como salimos muchos dominicanos y dominicanas hoy a las calles, tenga en la escuela un lugar de amparo, de freno, de blindar. Sabemos que es una tarea difícilísima, porque la escuela no lo es todo, la escuela compite con la calle y la calle suele doblarle el pulso a la escuela, porque al final como decía..., la calle es donde uno vive, pero al mismo tiempo la convicción de la sociología de la educación es que la escuela, muy pocas veces cambia las sociedades, sino que las reproduce, si no hay una conciencia crítica ni un liderazgo de ruptura que haga de la escuela ese corto circuito.

Para compartir con nosotros este panel vamos a tener a cinco compañeros y compañeras dentro y fuera del Sistema Educativo o más bien del Ministerio de Educación, que todos aquí de una manera u otra pertenecemos al Sistema Educativo, para precisamente tratar de comprender cómo podemos nosotros generar ese proceso de pacificación que tanto anhelamos desde la escuela, que es la institución en la que depositamos las mayores esperanzas para eso. Para ello vamos a tener en primer lugar a Vanessa Espaillat, psicóloga, investigadora y, además subdirectora de la comunidad educativa de Lux Mundi,; también vamos a tener a Marianela Pinales, quien está en la Dirección

de Género del Ministerio Educación; Cruz María Dotel, Coordinadora del Área de Educación Artística de la Dirección General de Currículo del Ministerio; Eduardo Villanueva quien es un extraordinario artista de muchas facetas y se ha dedicado también al trabajo desde múltiples tribunas y escenarios en la educación y también en representación de Cristina Rivas, que no pudo estar con nosotros, ella es la coordinadora del Área de Educación Física de la Dirección General de Currículo, porque está actualmente en los Juegos Escolares que se están realizando y vamos a tener nuevamente el contacto con Nelson Acevedo, Sub Director del Instituto Nacional de Educación.

Vanessa ha realizado un gran trabajo sobre Violencia en el Contexto Escolar, que no es lo mismo que Violencia Escolar. La Violencia Escolar es la violencia que produce la escuela como tal, la ejecución, su dinámica, etc. Pero la Violencia en Contexto Escolar es algo un poquito más, aunque incluye eso también. ¿Cuál es el estado general de la cuestión de la violencia social en las escuelas dominicanas a partir de lo que ha sido tu experiencia?

Vanessa Espaillat: Buenos días. Cuando pensé en la violencia para mi Tesis Doctoral quería buscar el escenario que pudiera ayudarme a entender qué estaba pasando con la violencia en nuestro país; pensé en el Sistema Escolar porque me daba acceso a las familias, pero también sabemos que los Sistemas Escolares, como decía Juan Miguel reproducen lo que son los juicios, la cultura y representan realmente lo que está pasando según los estratos sociales. Por lo tanto, en esa investigación yo lo que hice fue ir a las escuelas y ver cómo la violencia y los perjuicios sociales se manifiestan al mismo tiempo por clase social y también viendo aspectos psicológicos y sociológicos. Aspectos psicológicos a través de lo que es el apego y obviamente la diferencia de género, porque como vamos a ver, las discusiones que se plantean tanto en nuestro país como fuera de aquí, el género masculino tiende a representar más la situación de la violencia, tanto en nuestro país como fuera de esta isla. Está demás decir que es un tema que nos interesa a todos y que yo quise de alguna u otra forma ver cómo la violencia cultural como la que hablaba Juan Miguel se manifiesta en los diferentes estratos

sociales; cómo la violencia simbólica se manifiesta en contextos familiares, en situaciones inconscientes de la familia, pero la sociedad tiene también relaciones inconscientes. Esta relación entre dominantes y dominados es prácticamente algo que se permea en todas las instituciones, ¿por qué? Porque el Sistema Capitalista nació de alguna manera siendo un sistema violento, porque excluye a la mayoría de la población. Entonces poco vamos a hablar de terminar la violencia dentro de la familia, sino terminamos la violencia dentro del sistema social.

Entonces, yo me planteaba cómo podemos ver esa violencia simbólica, la violencia en los medios de comunicación, como todos sabemos que permea también en nuestros hijos. Toda la violencia de la familia influye en lo que es la violencia escolar, entonces algo muy importante dentro de la violencia escolar es que generalmente trabajamos con los agresores y las víctimas, pero hay un sector muy importante... que no hay más nada. En terapia han determinado el 80% del abuso escolar y no trabajan con los espectadores y luego le dicen, -ustedes todos son responsables de la violencia- porque ustedes no hacen nada. Por lo tanto, los espectadores tenemos que tomarlos en cuenta si queremos terminar con la violencia, todos sabemos lo que hace la violencia familiar, porque de alguna manera la violencia familiar es producto de un estrés postraumático. Estamos hablando de trauma, una persona que violenta a su mujer, una mujer que violenta a sus hijos; estamos hablando de personas traumatizadas. Entonces, por lo tanto, cuando tú tienes una familia traumatizada y eso en parte afecta a los niños que luego se transmite en la escuela, entonces tenemos que tomar en cuenta también, que vivimos en una cultura que es parte importante. Es decir, la madre siempre ha sido el centro de la familia en nuestra cultura, pero después del arrebate de 2004, cuando hubo una desvaloración de la moneda de un 300%, los sueldos se han congelado, es decir, que las madres deben salir a trabajar el doble o el triple, sobre todo en clase media y clase baja, y los niños están sin madre, ya no solo sin padre, sino también sin madre y otro aspecto que hay que tomar en cuenta es que después que terminamos con este modelo autócrata, vamos a decir democrata, los padres no se han dedicado a sus hijos y no hay programas educativos en la radio y en la televisión, porque eso realmente a ningún empresario dominicano ayuda a que realmente sea decente lo que son los medios de comunicación.

Si vemos, por ejemplo, lo que es la parte psicológica del trabajo de mi investigación que es el apego, los niños desde que nacen van estructurando su cerebro y su forma de relacionarse según el modelo de relación que tuvieron durante la primera infancia. Si las familias están sin padres, ¿quién educa a los niños? En la primera infancia los niños aprenden a regular sus estados emocionales, aprenden a resolver conflictos, aprenden a desenvolverse con los demás, sin la familia, quién le enseña eso a los niños si los padres trabajan 27-7 para poder sobrevivir en un sistema como este. Hace unos días salió en la prensa que la mayoría de los jóvenes dominicanos, más de un 50% quieren irse de este país, entonces, cuál es el futuro de nuestro país. Se sabe ya que, por ejemplo, un agresor es una persona que tiene un apego evitativo. El apego evitativo significa que yo crecí y evolucioné dentro de un sistema familiar que no me enseñó a ser afectiva, empática y a ponerme en el lugar del otro. Si ese niño va a la escuela sin ningún tipo de habilidad social y emocional para desenvolverse dentro de los grupos humanos, qué va a pasar en la escuela y, un apego ambivalente genera víctimas. Es un niño que vive en un sistema desestructurado, donde la madre no está y no hay apego y luego la madre está y ese niño no sabe cómo desenvolverse. Sabemos que una violencia simbólica es una violencia inconsciente y que de alguna manera se acepta la violencia, porque tanto el dominado como el dominante estamos en un sistema inconsciente y reproducimos todos esos modelos y todas esas situaciones van hacia la escuela. ¿Qué pasa con las clases sociales? Investigando vi que en todas las escuelas de todo el mundo la clase alta la educan de la misma manera, la educan para excluir y para invisibilizar al joven, los crían así.

En Estados Unidos, en Inglaterra, inclusive, estaba leyendo que en Inglaterra han podido superar muchos perjuicios; el único perjuicio que no han superado es el de las clases sociales, quiere decir, que a los pobres allá le dan menos chances, los discriminan y los maltratan. Las clases sociales de alguna manera es una forma de la estructura capitalista que mantiene la violencia y que de alguna manera hace que haya una diferencia y que no es verdad que somos iguales, no es lo mismo usted estudiar en una escuela de clase alta, de clase media o de clase baja. No es igual, no son las mismas oportunidades y no es verdad que hay posibilidades de estar estudiando en una escuela que no le permite a usted ascender y que realmente va a poder seguir hacia adelante en la vida. Tenemos ahora una clase media desesperada a nivel mundial y víctima de toda la crisis económica que existe y los

padres están prácticamente ausentes en la vida de los hijos y la clase social marginada, que sabemos todos, sufre cuando hay violencia estructural, violencia simbólica y sin ninguna oportunidad. Entonces sabemos que en la clase alta siempre son como el modelo de referencia de toda clase social, es decir, que ese modelo de referencia de exclusión también se burla de las otras clases, pero es más radical que en la clase alta por la forma en que se vive y por la forma en que se relacionan y ellos manifiestan esas diferencias sociales diciéndose y hablándose de marcas, todas las marcas me hacen a mi demostrar que yo pertenezco a una clase social diferente. En los colegios de clase social alta simplemente para ellos pertenecer tienen que tener todo lo que salga, lo que le da ese sentido de identidad que va formando..., entonces violencia en los medios de comunicación, a veces uno ve mucho a dos jóvenes hablar y sobre todo a los jóvenes que están en una situación en la que la familia no está presente en su vida, el medio les perjudica y qué tenemos en los medios, cómo se manifiesta la violencia en los medios de comunicación. Está prohibido, por ejemplo, poner en la primera plana feminicidios y hechos violentos, de esa manera se educan para que se prevea la violencia, no para de alguna manera seguir..., en todas las investigaciones tenemos tanto a nivel nacional como internacional que nosotros somos violentos con las mujeres, qué pasa con la educación de nosotros, qué está pasando en nuestro país. Tanto en un lugar, como Vargas nos dice en sus investigaciones, qué hacen los Sistemas Escolares que las personas sean más violentas. Entonces en la investigación que yo realicé tenía una parte cuantitativa y otra cualitativa y el resultado ha sido el siguiente, yo intervine en virios colegios de diferentes estratos sociales y quise hacer como una comparación a ver cuáles eran las similitudes y diferencias en la forma de manifestarse en cada uno de los estratos sociales. Para eso pasamos una prueba de apego, una de agresión, una de victimización y un cuestionario de preguntas abiertas para ayudar a ver sus prejuicios, sus ideas sobre la violencia y de alguna manera de cómo podemos intervenir desde cada una de nuestras posiciones.

A nivel de la agresión no importa el género ni la clase social, todos los varones son agresivos en todo, no importa el estrato social. Otro dato interesante está en que había mucha más victimización en la clase media y en la clase baja, o sea, que estamos promoviendo lo que es la violencia simbólica. La clase media y clase baja sumamente victimizadas y con menos aspiraciones sociales, educativas y económicas que la

clase alta, o sea, es como si estuviera todo el mundo en un estado de shock. En cuanto a la calidad del apego, que fue la prueba que yo utilice para la parte de la psicología, la clase alta tiene mayor apego que la clase media y la clase baja; los padres están más presentes por la situación económica y aquí se observa también que el problema más grande de apego en esta etapa de adolescentes, que fue la población con la que trabajamos, era con la madre, que es la que generalmente está presente..., Algo importante con respecto a la exclusión fue significativa, a diferencia la clase social alta excluye más que la media y que la baja, es decir, que esa agresión de exclusión ellos lo viven permanentemente y la sufren permanentemente, se ve en la clase alta permanentemente la siguiente clase y muchísimas más, "yo no quiero que mi hijo tenga amores con esa joven, porque no pertenece a mi clase social y está en el mismo colegio de clase alta", "yo valoro al maestro porque en mi casa me enseñaron a valorar al servicio". ¿En la clase media hay exclusión? Sí, porque es el modelo que se enseña en el sistema social, pero la exclusión es diferente. Surge porque es distinto en la clase social alta y por clases sociales. Ellos se clasean unos con otros de una manera impresionante y en la clase media, bueno, hay diferencias en esta clase también. Los niños discriminan mucho por su orientación sexual, en la clase baja ser diferente por su orientación sexual y en muchos aspectos, quiere decir que de alguna forma ahí tenemos la violencia simbólica. La clase alta excluye muchísimo y se maltratan unos con otros y en la clase media y en la clase baja tenemos más victimización.

Con respecto a la agresión, todos los agresores dicen que fueron víctimas, o sea, que es el mismo ciclo de la violencia; siempre que hay un agresor hubo violencia intrafamiliar y ellos aprenden ese modelaje y lo llevan a la escuela, quiere decir, que en la escuela tenemos que trabajar mucho con los padres y ayudar, porque ahí uno puede darse cuenta cuando la familia sufre. Con respecto a usar modelos estadísticos hicimos una regresión y es interesante lo siguiente, queríamos ver quiénes eran los agresores en los sistemas escolares. Los agresores en el sistema escolar en cuanto a todas las variables estudiadas, la principal variable de más importancia en un agresor eran los que tenían un conflicto de apego con la madre, quiere decir, que la madre ejerce la agresión. Hay sociedades que, por ejemplo, nace un bebé y usted puede quedarse con su hijo seis meses y le pasan su sueldo completo y se valora la maternidad, hay sociedades donde usted se queda con sus hijos hasta los dos años, porque la

sociedad valora la maternidad y sabe de la importancia de la madre en la primera etapa de la vida. Nosotros vivimos en una sociedad donde nosotros los padres... una madre que probablemente está criando sola y... niños que están abandonados con padres y con madres súper estresados, porque no están con sus hijos, quiere decir que todos estos agresores tienen que ver mucho con el vínculo con la madre y eso está en un estudio escrito que yo consulté para esta investigación.

Con respecto a la victimización, quiénes son las víctimas dentro de los Sistemas Escolares, los que tenían problemas de apego grave con el padre, porque el padre modela en la familia la protección. El cuidado del padre es el referente, porque si trata bien a su esposa, si trata bien a sus hijos, los hijos aprenden a cuidarse y de alguna manera también a cuidar a los demás. Entonces, en la parte cualitativa fue muy interesante en los grupos focales y en los estudios de caso que hicimos con las preguntas abiertas, en cuanto a las preguntas abiertas qué nos decían los muchachos de clase alta. Ellos nos decían que, por ejemplo, yo le preguntaba: ¿qué significa el bienestar social para ti? Y ellos decían que yo esté bien, la mayoría eso era lo que decía. El de clase media decía el bien común y el de clase baja también. O sea, criamos muchachos de clase alta para que se insensibilicen ante los demás, por eso no pueden ser empáticos, por eso el padre le da 8,000 pesos mensuales a un obrero y no le da problema de conciencia porque de alguna forma..., ellos han subido sus precios de sus productos todo el tiempo, pero no le han asignado el sueldo a la familia dominicana. También algo interesante es que ellos consideran siempre la clase alta de manera negativa, constantemente de manera negativa y reflejaban muchos sentimientos de soledad y mucho miedo a la exclusión, que no se veía en la clase media. En la clase media todos podían hablar de los problemas sociales y los entienden porque los viven, igualmente en la clase baja, por eso tienen más posibilidades de crear cambios sociales, porque saben lo que está pasando. Entonces, seguimos trabajando con estos niños de clase alta que no vean que son los futuros empresarios y que no entiendan lo que está pasando y se va a seguir reproduciendo este sistema social en el que vivimos. Entonces muchas veces los muchachos de clase baja no se dan cuenta que están excluidos y tienen más sentido de inclusión entre ellos.

En los grupos focales fue muy interesante, porque los muchachos de clase alta nos dicen a nosotros el por qué excluimos. Ellos dicen que la culpa es de nuestros

padres que nos dicen desde que entramos a la escuela con quien juntarnos y con quien no, y tenemos ahora mismo que tomar en cuenta lo siguiente: cuando seamos adultos ya no vamos a tener amigos, porque los amigos son por interés, o sea, miren el sentimiento de soledad que tienen ellos y el miedo a ser excluidos y el miedo a no pertenecer y estar constantemente programándose de esa manera. En la clase media el problema más importante para ellos era su tarea y los profesores, otra cosa interesante es que invisibilizan los problemas nacionales y la pobreza y estigmatizan la pobreza. Después de todo, lo que vivimos en la sociedad es justo. En los grupos de clase media de los grupos focales, ellos pueden distinguir los problemas sociales, ellos dicen que se da el abuso escolar por el hecho de que agrede y lo maltratan y no se manejan los desacuerdos y necesitamos aprender cómo manejarlos; en los colegios de clase baja la violencia física está más presente, la violencia es más frecuente en los varones y en ambientes desprotegidos y donde hay gangas y todo tipo de situaciones difíciles. Con respecto a la escuela y a la familia hice también estudios de caso y todos los agresores tenían la misma situación, habían sido violentados en su sistema familiar, tanto en los agresores como en las víctimas, y algo importante con los agresores, todos ellos habían sido aplaudidos y fomentados por el grupo de observadores que veían sus maltratos y no hacían nada. Por tanto, si vamos a trabajar con la violencia en el sistema escolar tenemos que trabajar con esos individuos que están ahí, ven y no hacen nada.

El sistema social que tenemos ahora fomenta la desigualdad, las diferencias de oportunidades, los abusos de poder. Pero tomemos en cuenta lo siguiente: en las familias donde hay apego, seguro no hay agresor ni víctimas, quiere decir que tenemos que seguir apostando a la familia, para que la familia pueda cumplir con su rol de cuidar y nosotros de alguna manera en la escuela, trabajar sobre una nueva masculinidad, una nueva femineidad, trabajar, para de alguna manera generar conciencia de clase. Yo como clase media tengo que ayudarme a salir de aquí, yo como clase alta tengo que pensar en ser más justo, yo como clase baja tengo que buscar la manera de cómo ayudarme a salir de este proceso, cómo podemos unirnos para ver cómo podemos hacer una diferencia. Todos los agresores se habían sentido víctimas y los jóvenes con menos autoestima y totalmente vinculados a su familia, son realmente a los que los perjuicios sociales más perjudican. Es decir, que el antídoto contra la agresión es la familia y una

sociedad que proteja a la familia, en sentido general, quiere decir que todos tenemos que trabajar para que estas situaciones sociales cambien. Las diferencias de clase mantienen la violencia. La violencia simbólica mantiene la violencia. El tipo de apego y la relación con la familia mantienen la violencia y la situación de que en nuestro país la masculinidad está muy mal fundamentada mantiene la violencia. Todo esto tenemos que trabajarlo desde la escuela y desde la sociedad si queremos parar la violencia en el país. No basta con decirle a un hombre que no le de golpes a una mujer si no sabemos todas las causas que está promoviendo ese acoso.

Juan Miguel Pérez: Muchísimas gracias por compartir con nosotros este trabajo, realmente muchas reflexiones, sobre todo darle esa dimensión de clase a esa violencia que va más allá de lo que se produce en la escuela. La escuela es sencillamente la caja de resonancia de una violencia mayor, que es la violencia social y en sociología nosotros sabemos que la inmensa mayoría de cosas que aprendemos de la vida, es decir, la socialización se adquiere y se incorpora en la primera infancia, de una manera que rara vez nos damos cuenta cuando la incorporamos y que finalmente somos lo que la sociedad nos ha hecho a través de esa socialización, y por su puesto tendríamos que referirnos dentro de esa incorporación inconsciente de la sociedad al tema que Vanessa evocó en varias ocasiones y que ahora vamos a evocar con Marianela Pinales: es el tema de “la dominación masculina”. En una conversación que se dio hace un tiempo, todos los dominicanos que hayan crecido en República Dominicana, tenemos el potencial, porque así nos lo han enseñado de no solamente ser dominante, sino ser dominante agresivo y que todos los dominicanos somos en potencia feminicidas, que la única diferencia que hay entre uno que haya pasado al acto, y uno que no, es el nivel educativo, que hace que ese que no haya pasado al acto frene su inconsciente en un momento en el que el dispositivo se agita ante un factor externo que consideramos intolerable. Eso nos daría una definición sociológica de lo que es la educación como ese ideal terrenal, ese inconsciente social que tenemos dentro. Sería la capacidad de darle permiso de salida a eso que entró sin permiso de entrada. Desde esa perspectiva y sobretodo, viviendo esta calamidad social que es tan simbólica para definir un poquito en qué estado está la convivencia social en República Dominicana, qué reacción podemos nosotros, desde la escuela, tener ante esta ola de violencia en general, pero reitero que, el caso más estremecedor es por su puesto el de la

violencia de género, los feminicidios y más allá, cómo podemos nosotros comprender un poquito la escuela, ese lugar y cambiar esa historia que lamentablemente estamos padeciendo.

Marianela Pinales: Muchas gracias. Vanessa, muchas gracias por ese trabajo que nos da mucha información muy interesante. Dentro de ese contexto hay muchas esperanzas en las clases sociales. Entonces me gustaría para responder en lo que usted me indica conceptualizar brevemente el concepto de género, ¿por qué? Porque no estamos necesariamente entendiendo, cuando hablamos de género de qué estamos hablando. Aquí hay personas sentadas que ya en otro momento hemos visto, y hemos trabajado, de hecho, nuestras chicas están por aquí, que trabajan en el distrito y hay que comenzar conceptualizando porque confundimos el sexo con el género y no es lo mismo y hemos ido reproduciendo ese patrón con esa misma mirada. El sexo es una condición biológica con la que se nace que determina al varón y a la hembra en el mundo animal al que pertenecemos y esa condición que no varía nunca, que es permanente independientemente de que en un momento de mi vida yo tome la decisión de una preferencia sexual y que no varía independientemente de que me haga alguna cirugía o alguna transformación biológica, porque seguiré siendo mujer y mi órgano reproductivo seguirá siendo el mismo toda la vida e igual el órgano del hombre seguirá siendo el mismo toda la vida, distinto a cuando hablamos de género que es una construcción social y cultural aprendida, enseñada por consecuencia en los medios de socialización que son la familia, la escuela, los medios de comunicación y de todo el escenario de nuestro entorno. Entonces si es una construcción social y cultural que hemos aprendido desde que nacemos por la distinción del color de la vestimenta, con los regalitos que le hacemos a los niños y a las niñas cuando están en esas edades tempranas los días de Reyes, en donde yo a la niña le regalo un juego de cocina, una plancha para planchar, una lavadora, le estoy asignando un rol, de cuidadora; además, porque le dan una muñeca para que aprenda que ella va a ser mamá y que además está practicando con los niños de la casa. Contrario a ella, yo al niño le enseño con lo que le obsequio que está por el mundo de lo público y para ser productivo y para proveer, cuando lo digo, con el gorrito de bombero o el de ingeniero o la batica del médico o cualquier otro que ustedes se puedan imaginar. Yo también lo he hecho en algún momento, le estamos diciendo que él está entonces para el mundo de lo público, para

proveer y para mandar en una sociedad más patriarcal, en donde el patriarca es el que toma la decisión de lo que se hace en todos los escenarios sociales. Entonces de esa concepción hemos aprendido por siglos o por décadas.

Es entendible que, en este momento, en este punto de la sociedad que, no se está haciendo ahora lo de los feminicidios ni la violencia, es muy antiguo, solo que ahora que somos más, que hay más medios socializantes electrónicos y demás, se siente y además hay una sociedad más crítica, en algunos escenarios, que cuestiona, que dice, pero eso viene de muy atrás. En este momento de la historia las sociedades se han permitido pensar, analizar, reflexionar, investigar, como lo presentó Vanessa es identificar que esa violencia que es una consecuencia de las relaciones que estamos generando desde que nacemos, cómo estamos enseñando a ese hombre a ser hombre y cómo estamos enseñando a esa mujer a ser mujer. Un hombre al que le han dicho que él es el que sabe, cuando está pequeño y le decimos cuida a tu hermana, no la dejes salir, protégela y a ella le decimos cuida a tu hermanito, dale comida, báñalo, atíndelo, son dos informaciones totalmente distintas; cuando ese niño, que ya es un hombre se casa o tiene una pareja y esa pareja tiene un empoderamiento diferente, entonces ahí hay un choque como decimos en buen dominicano, de sazón, de no comprensión, porque a mí no me acostumbraron a eso, a mí me educaron para que me quede en la casa y que no salga. Esa realidad de como estamos educando hace mucho tiempo, ha estado generando cambios y es por mucho tiempo una sociedad desigual. Desde el punto de vista de la clase social, porque cuando hablamos del hombre o la mujer desde un punto de vista de las relaciones de género, en donde a la mujer, también nos han enseñado a ser sumisas, a ser pasiva, a pensar en el amor de una manera muy romántica, porque el amor es muy bonito y es necesario y eso es lo que promovemos formado con una lógica distinta, no como el amor de las novelas que nos dicen que al final voy a ser feliz si soy la protagonista y me paso toda la vida siendo infeliz. Entonces son medios y formas que nos van enseñando en todo el transcurso de la vida a que cuando ya yo tengo 30 años, aprendiendo eso, se me hacen unos cruces bastante fuertes; entonces, qué estamos haciendo para empezar a responder el planteamiento de nuestro moderador. En el caso del Sistema Educativo hemos estado haciendo un trabajo con el contenido que estamos formando a nuestros formadores y a nuestros docentes, por un lado el contenido curricular que le hace falta una buena

revisión en el punto en que está, para que pueda tener un enfoque de género y una perspectiva de género; luego en el contenido de los programas y los planes de formación con los que estamos formando a la nueva generación de formadores, que son los docentes y las docentes que van al aula de manera, que esa nueva generación que se está formando, tenga los elementos y tenga las herramientas para poder ir al aula y formar a esa nueva casta de sociedad con una mirada diferente, con respecto a cómo relacionarse entre pares,.

Otra cuestión en que estamos trabajando también es trabajando esa masculinidad a la que hacía referencia Vanessa también, cómo desmontarle a los que ya fuimos formados, esa manera de relacionarnos y de actuar. No es fácil la tarea, pero hay que hacerla y se puede hacer. Entonces con esa generación que ya está, hay que hacer también un trabajo y estamos intentando, haciendo un proceso de sensibilización para que podamos ir desmontando viejos esquemas, viejos estereotipos, viejas miradas y podamos ver una forma diferente en la que yo si soy hombre me siento parte y copartípe de la educación y de la formación en el hogar, soy parte de hacer las tareas y las responsabilidades del hogar también, igual que mi compañera y si soy mujer igual entiendo que yo también puedo ser productiva y que puedo bajar la carga emocional que tiene mi pareja de poder ser también proveedora a lo interno de ese hogar, para que haya un equilibrio y menos tensiones, porque los hombres también se están enfermando de cáncer de próstata y de tensiones emocionales, porque no es fácil, la carga es bastante pesada. Entonces tenemos que trabajar tanto con el hombre como con la mujer, porque ambos hemos sido formados con el mismo esquema, como decimos a veces, no porque las mujeres no producen, porque son las que están en la casa. Hemos aprendido eso, hombres y mujeres y nos enseñaron a ser sumisas, a ser pasivas a estar en un hogar, a lavar a planchar. Es obvio que yo sigo reproduciendo el patrón, entonces estamos de reproducción en reproducción; lo bueno es que nos estamos dando cuenta y que entendemos que tenemos que cambiar el papel, que eso tiene que desmontarse y que tenemos que asentar nuevos paradigmas de aprendizaje, que contribuyan a que la nueva generación, dentro de unos diez o veinte años, tenga una manera distinta de relacionarse en ambiente de paz y armonía, pero eso no se da de la noche a la mañana, es un aprendizaje.

Con esto, para decir lo siguiente, el Estado Dominicano, cuando en un Estado la familia asume que la familia es responsable, bueno tenemos que ver la configuración de la familia que hemos ido configurando en el tiempo, ¿cuál es el índice de madres solteras que se hicieron madres a los 12 años? Ya sea por falta de información o por una violación, ¿cuántas? ¿Cuántos jóvenes hombres tenemos siendo padres a temprana edad? ¿Qué puede reproducir una niña que tiene a otro niño o a otra niña? ¿qué puede enseñar? También tenemos que ver eso, esa estructura con la que estamos actuando en este momento, en este escenario social, que quiere decir, cuando eso es así, el Estado tiene que asumir su rol, porque para eso configuramos el Estado como estructura y entonces y afortunadamente hemos ido asumiendo una normativa desde la constitución desde los convenios y las convenciones de los que somos signatarios, en la estrategia nacional de desarrollo, en el caso del MINERD, en el plan estratégico por lo cual tenemos un eje transversal de género para tocar y permear toda la estructura del Sistema Educativo con esa mirada de género, ¿qué implica eso? Que los que somos del Sistema tenemos la responsabilidad. Desde nuestros diferentes litorales tenemos que comprender eso para poder actuar, para poder hacer el aporte que nos corresponde; entonces, también estamos tratando, desde el departamento, de trabajar para que a lo interno del ministerio se pueda trabajar esa sensibilización desde el punto de vista de los directivos y directivas, tanto de las áreas sustantivas como de las áreas administrativas, para que podamos ponernos de acuerdo y unificar en torno a que es necesario trabajar esas relaciones desde el nivel inicial y pasando por todas las etapas del Sistema Educativo, pero pasa fundamentalmente por verme yo misma y verme yo mismo en mi propio escenario, porque no puede ser impuesto, tiene que ser por una convicción, porque lo entendí, lo comprendí, lo asumí y sé que debo hacerlo, entonces pasa, porque nosotros y nosotras nos exponemos a la información, porque comprendamos de qué estamos hablando, cuando hablamos de género y qué es lo que tenemos que lograr dentro del Sistema en materia del relacionamiento de nuestra población en los centros educativos. Entonces estamos haciendo eso. Son muchas las cosas más que pudiera decir y el tiempo no nos alcanza, pero sí quiero dejar en el escenario, porque sé que aquí hay sentada una parte importante del sistema, que tiene la responsabilidad de, en cada uno de sus escenarios, hacer que esto se haga una realidad. Está el tema de la lucha de clases sociales que me pareció interesante que lo tratáramos aquí, porque a mí siempre me ha

apasionado, pero dentro de esa lucha de clases está una sociedad patriarcal, androcéntrica, machista que hay que desmontar para realmente tener una convivencia entre iguales en la diferencia solo biológica, igualdad vista hasta el punto de vista de las oportunidades que tenemos que generar hombres y mujeres conscientes de que las brechas sociales son bien amplias entre el hombre y la mujer en la sociedad que nos ha tocado y poner nuestro granito de arena.

Juan Miguel Pérez: muchísimas gracias Marianela, por esta intercesión tan firme como te paraste. Así fue que lo percibimos y en realidad esta sociedad tiene, como decíamos nosotros, no sé si tu estuviste en el panel anterior, hicimos algunas alusiones a como está dividido lo masculino y lo femenino, cuando nosotros vemos, por ejemplo, como está constituido el Estado Dominicano. Vemos precisamente, como lo fuerte, los Ministerios, como el Ministerio de Interior, Fuerzas Armadas, Hacienda están esencialmente dominados por hombres y los otros Ministerios como política social entonces se incluyen algunos elementos femeninos y eso evidentemente tiene mucho que ver con eso. No es más que la proyección de cómo está concebida la idea dominante de la sociedad, que detrás de esa realidad social hay realidades subalternas, oficiosas, clandestinas que son las que hacen la realidad concreta, pero no son reconocidas como tal, y viven, además, bajo la opresión de esa realidad oficial de los dominantes, de las jerarquías, de los poderosos. En eso para entrar un poquito a cómo nosotros podríamos aportar desde la Educación Física, las artes y las humanidades una respuesta. Quiero referirme a Immanuel Kant. Immanuel Kant escribió en el siglo XVIII un texto al final de su vida, llamado “El conflicto de facultades”. En el conflicto de facultades, Kant argumentaba que las facultades eran consideradas superiores e inferiores; en las superiores él nombraba la medicina, la teología y el derecho, porque él decía que partían de dogmas y entonces eran consideradas las apreciadas, las reverenciadas, las respetadas, las legítimas, el derecho, lo legal. La teología, la doctrina el dogma y la tesis en ese tiempo lo inapelaba, y él consideraba las facultades llamadas inferiores, como la filosofía, porque era el discernimiento que podía crear un disenso o una subversión a esas facultades superiores. Es decir, hoy nosotros pudiéramos, incluso, agregar la economía a esas facultades superiores. Esa voz legítima de la dominante y cómo nosotros desde una perspectiva subversiva del orden dominante podríamos atrapar, de las artes, del deporte, de la educación física y las demás humanidades, un poquito

revertir esa tendencia, como decía Marianela, que necesariamente tiene que cambiar en nuestro país. Cruz María, tú a través de tu coordinación en el área de Educación Artística has trabajado el tema, no solamente de la idea y del concepto, sino también en la práctica, cómo se da precisamente esa respuesta artística, esa mediación y lo que hemos dicho anteriormente, esa pacificación de la sociedad desde las escuelas.

Cruz María Dotel: En primer lugar, agradecer al IDEICE y a ustedes también por estar aquí y valorar esta participación en este conversatorio que me parece bastante interesante, como lo han planteado y como se ha estructurado. Yo podría utilizar ese privilegio que se me otorga para definitivamente hacer preguntas como doliente del área de educación artística, críticas sobre qué se está haciendo en la escuela sobre el área de educación artística, sobre cómo se imparte, sobre quiénes la imparten, cuál es la formación que tienen los docentes que están trabajando actualmente el área de educación artística, podría también inclusive preguntarle si es aplicable toda la propuesta que se hace desde currículo, pero yo pienso que todas y todos aquí tenemos altas críticas a todo lo que es el Sistema Educativo, porque nosotros a veces nos autocriticamos y hasta nos autoflagelamos. Nosotros dentro del Sistema y del Sistema como tal, así como usted presentó las clases, también dentro del sistema hay unas clases que están ya establecidas a las cuales se critica y en la que todos entramos en una especie de círculo. Esta oportunidad la voy a utilizar para expresar lo que se propone curricularmente la escuela dominicana para la formación de un ser humano integral de las artes y en su aporte y un aporte muy significativo y como Kant, ubicaría la Educación Artística, no voy a decir las Artes, yo quiero expresar citando a Javier Abad, un artista visual español y que se ha dedicado por entero a la educación y es un gran educador, pero también es un gran artista y ha creído mucho en como las Artes contemporáneas pueden transformar una práctica social, él dice que en el ámbito educativo las artes son favorecedoras en el ámbito de integración escolar, social y cultural mediante propuesta relacionadas al fomento de las actitudes para la tolerancia, la solidaridad y la convivencia creativa que promueva una conciencia crítica frente a los mecanismos de la situación social y convertirse a la larga en un proceso consciente de crecimiento individual y colectivo. Nosotros también simultáneamente... vamos a ir viendo algunas imágenes de un proyecto realizado llamado "Murales por la Paz"; murales por un país sin violencia hacia una cultura de paz en el que jóvenes

de todo el país, niñas y niños de diferentes escuelas, en este caso 110 escuelas, hicieron en sus muros una propuesta de paz, y por eso vamos a estar viendo desde la propuesta curricular alguno de estos murales. Cómo se trabaja, más bien, ¿cómo se propone el tema de cultura de paz desde la escuela en la República Dominicana?, que es la pregunta de Juan Miguel y, primero creo que desde la naturaleza y desde el ámbito del área y como el área aporta y tributa a cada una de las competencias fundamentales que se está proponiendo en ese currículo.

La primera se apoya en conceptualizar un poquito lo que es el Área de Educación Artística, porque es un área que posibilita y desarrolla la expresión y la perfección estética y artística como competencia para la vida. Esto contribuye a la formación integral de personas creativas, sensibles, equilibradas, capaces de aprender, de convivir de ser emprendedoras, de valorar su cultura, aportar a su enriquecimiento y contribuir a su preservación, al tiempo que fortalece su identidad personal y social. Hay diversas formas de expresión y presentación en la educación artística y entre las artes, se revisan aspectos de la realidad o de la imaginación, porque el campo de acción del área de educación artística va directamente a la práctica, parte de un sujeto y su contexto y eso se extiende al conjunto circundante, se promueve una utilización estética de materiales del medio, de desechos. Es una resignificación a la materia cuando se le otorga esa parte del pensamiento humano que convierte cualquier materia o cualquier elemento que tienes como ser humano, en arte. Nosotros tenemos, los dominicanos, decía Remigio, tenemos el lenguaje, tenemos la palabra, pero cuando nosotros cantamos, hacemos un aporte diferente que el arte imprime a la palabra, una nueva forma, una nueva manera de que lo que estás expresando tenga un sentido, además de poético y escénico, además tenga una consistencia infrenable.

A nivel curricular, el área de educación artística es considerada una de las áreas fundamentales, además de las áreas que tradicionalmente se han considerado fundamentales y que yo valoro muchísimo, la Lengua, la Matemática, las Ciencias de la Naturaleza y las Ciencias Sociales. El área de Educación Artística es un área fundamental, ¿por qué? Porque es una de las áreas que puede trabajar capacidades afectivas, creativas, imaginativas, perceptivas, intelectuales, motrices, emotivas y sociales, educando a través de las vivencias de las prácticas y con experiencias que

le dan esa posibilidad para interiorizar al ser humano, la capacidad de trabajar en equipo, de comprender y ejercer acciones solidarias con la comunidad, y esto lo hace el área a través de 4 grandes campos disciplinarios. Encontramos las artes visuales, donde está la pintura, el dibujo, el cine, donde está el diseño; encontramos también las artes escénicas donde está el teatro, la danza; las artes aplicadas donde están todas las artesanías y cada una de las artes en donde el arte entra a formar parte de algo utilitario, como es el diseño de los celulares, el diseño de los autos y también la educación musical. Pero, ¿cómo es que esas áreas aportan a ese desarrollo de ese individuo o de esa persona? o ¿cuáles son los aportes directos a las competencias fundamentales? Y esto conectándonos en los cerebros de ustedes y conectando también con la cultura de paz, por ejemplo, cuando nosotros hablamos de una competencia como la ética y ciudadanía podemos fortalecer valores universales tales como el respeto, el dialogo, el consenso, la solidaridad, el compañerismo; cuando tú tienes que participar en una obra, vamos a suponer, de teatro o cantar en un coro, tú tienes que entrar en sintonía con un equipo, tenemos que hacer entonar las voces al mismo tiempo, que es un coro, tenemos que tener roles dentro de una obra si es teatro; si vamos a trabajar, a dibujar o a pintar, nosotros podemos hacer críticas de lo que está pasando en la sociedad porque vamos a expresarnos y vamos a tener una voz contundente a través de las artes. En la comunicativa, obviamente, tenemos un mundo inmenso de códigos, de signos, de símbolos e imágenes comunicacionales verbales y no verbales, porque en el arte ustedes han visto la pantomima, en donde se presenta y ahora está muy de moda, sobre todo en las iglesias cristianas y adventista utilizar mucho la pantomima, porque a través del gesto se expresa mucho esa creencia divina o se presentan aspectos de violencia que no requieran de ningún tipo de palabra más que de gestos para mandar un mensaje contundente, expresar e interpretar sentimientos, ideas, actitudes y valores; también aporta a la competencia de pensamiento lógico, crítico y creativo, a la resolución de problemas. El ser humano ha tenido que dar respuesta a necesidades proponiendo soluciones estéticas o funcionales que contengan conceptualizaciones, procedimientos y técnicas aplicables a diferentes ámbitos del saber humano. La educación artística plantea el desarrollo del ser humano de manera integral y que desarrolle el equilibrio entre cuerpo, mente y emociones preparándoles para ser sensibles y activos y que permiten proponer posibles soluciones a distintos problemas. Yo podría hablarles

de cada una de las competencias fundamentales. Voy a hablarles ahora de este proyecto que ustedes han estado viendo y la manera en cómo el docente debe trabajar estos procesos en la escuela. ¿Cómo lo hace?, ¿a partir de cuáles estrategias? De la valoración del pensamiento, libremente. La educación artística es una de las áreas en donde tu pensamiento no tiene que ser igual, donde lo que tú propones no se te exige que sea igual, lo contrario, se valora la originalidad. Si yo tengo la capacidad de dibujar ese libro o esas palomas de una manera diferente, entonces eso tiene un valor, porque es original y eso permite que haya esa facilidad de que conviva a los diálogos más diferentes; también utilizamos tecnología en propiciar ese trabajo individual y colectivo.

Este proyecto del cual ustedes han estado viendo imágenes se desarrolló y permitió a los participantes trabajar la temática de violencia abiertamente, entonces en un proyecto democrático, en un país donde hay violencia y hacer una cultura de paz, cuando se hacía la catarsis del encuentro de los estudiantes, en donde ellos expresaban que habían sido víctimas de esa violencia intrafamiliar e interfamiliar y esa violencia en la propia escuela salían una serie de imágenes terribles, o sea, eran catarsis, niñas y niños que pintaban ahí, mientras pasaban por contar cómo habían sido maltratos o de cómo habían sentido el maltrato en la escuela. Ellos tenían poca capacidad de conceptualizarlos, pero, ¿qué les propusimos? Le propusimos, después que hicieron los dibujos, por la situación de violencia por las que atravesaban, que hicieran su propuesta de paz, siendo víctimas de esa violencia en la escuela, cómo ellos la traducían en una cultura de paz para el muro y entonces surgieron las más diferentes reacciones. Nosotros encontramos ahí, por ejemplo, dentro de la lectura iconográfica de estos muros pudimos encontrar la paz como respuesta al desarrollo espiritual y muchísimas imágenes que evocaban a Jesús, a la iglesia, la cruz, etc., han estado viendo también como la patria surge como propuesta de paz, cómo surgía la bandera, los símbolos patrios, lo expresaban como que si se fortalecía La Patria. Esto también podría entrar y propiciar espacios de paz; la paz ecológica también, el equilibrio ecológico entre el ser humano y la naturaleza. Esa paz entre el ser y su entorno fue uno de los elementos que más salió; salieron los paisajes, las palmeras, surgían todo tipo de imágenes en donde estos estudiantes relacionaban su forma de convivencia pacífica con la naturaleza, encontramos también la escuela como un centro de información para la paz, encontramos que ellos

ponían su propia escuela, su familia, su casa, miren aquí en este caso por ejemplo la pareja, las diferentes nacionalidades tomadas de la mano, como estos símbolos surgían como elementos que mostraban como era una cultura de paz,. Encontramos también el globo terráqueo como una postura asumida por los estudiantes y muchas veces aprecian el globo terráqueo como la forma de representar la paz, la figura del padre y la madre unida a hijos e hijas también como una base armónica de la sociedad.

También en este proyecto, el producto representativo de la función del arte y la educación es un medio que contribuye al desarrollo integral de las personas y a la protección de valores, el ingenio creativo, las manos y los corazones de los y las estudiantes de República Dominicana creaban planos visuales de paz y nosotros, esto lo encontramos a través de los murales que se hicieron con pintura acrílica sobre muros de la escuela; algunos fueron efímeros, fueron eliminados cuando cambio el director o cuando se deterioró. Toda la comunidad se integró, fue un proceso interesante en donde hubo una convivencia armónica y pacífica; también entre los estudiantes y la comunidad, se llevaba también un sistema pacífico en el momento de la ejecución, hemos puesto este ejemplo de las artes visuales, pero esto se da también en proyectos de bandas de música, en coros y toda la educación artística que permea la escuela y que la escuela en el área de educación artística se plantean estrategias que finalmente redundan en una mejora para la vida.

Juan Miguel Pérez: Muchas gracias Cruz María. Realmente hay una palabra fundamental que tú utilizaste, fue la idea de “la originalidad”. Es decir, como no se vuelve comprensivo, sino que le da la posibilidad de ser quien es, sencillamente desarrollarlo y con la idea de la educación, educarlos; extrovertir lo que tenemos dentro y acompañar ese proceso de extroversión a través de las estrategias pedagógicas y me he referido a eso como transición a la palabra que le voy a pasar ahora a Eduardo Villanueva, porque decía un sociólogo que el problema del siglo XX, un sociólogo norteamericano, el primer afroamericano que se graduó de un doctorado en la Universidad de Harvard, para la realidad norteamericana de mediados del siglo XX, él decía: El problema del siglo XX es el problema de la línea del color y todavía la sociedad norteamericana está viviendo eso, yo a su vez adaptándome un poquito al siglo XXI en una sociedad de consumidores, donde los ciudadanos han pasado a esa categoría de consumidor primero antes

de ciudadano como tal, reproducido en un circuito histórico que el problema del siglo XXI será el problema de la autenticidad. Es decir, tantos enlatados que nos presentan como patrones, tanta información y poco conocimiento que se asume, se consume y se bota, como precisamente las humanidades. Con eso estoy ubicando un conglomerado de saberes ficticiamente fragmentados. ¿Cómo podría generar ese elemento de pacificación, ese momento de contraste en la armonía, todo eso a lo que tu hacías alusión y que les invitó a todas y todos al equilibrio ecológico? Que el principio armónico del cual hablaba Martí, el equilibrio del mundo y que les invito a ustedes a que a las 2:30 el tercer panel estará trabajando el tema de la ciudadanía y la respuesta ecológica de la escuela, vamos a tener en esa ocasión no solamente a los compañeros del Departamento y la Dirección de Currículo, sino también el Ministro de Medio Ambiente. Estará con nosotros hablando de cómo es la actitud del dominicano y la dominicana frente a la cuestión medioambiental y quisiera que nos acompañen a las 2:30 a estar con nosotros.

Eduardo Villanueva: gracias Juan Miguel y gracias a ustedes por su presencia, porque yo me embromé, en un sentido, porque dos personas tanto aquí como en el escenario con quienes he trabajado, me conocen, por lo tanto, no puedo decir mentiras, cualquier cosa que yo diga yo sé que Cruz María y las personas que veo aquí sentadas van a opinar. Cuando Juan Miguel me habló de esta participación y de enfocarla aproximadamente así, las posibilidades de las humanidades en la forma escolar, como una herramienta del bien común y de la paz para todas y todos, específicamente a través del arte. Últimamente, de unos años a esta parte, he tenido la oportunidad, gracias a Cruz María, de participar colaborando en el currículo de educación artística, también en los currículos de los bachilleratos en artes y trabajado en la formación de nuevos docentes, contando su apertura, viendo cuales son las fortalezas y las debilidades y últimamente, la revisión del plan de estudios que hicimos, o sea, que esto ha sido más que nada.

Muchísima gente ha dicho - Eduardo - tú si duermes tranquilo porque colaboras. Eso es relativo porque cuando uno se mete ahí, es que uno reconoce todo lo que nos falta. Todo lo que uno quisiera, como dice Cruz María, uno se vuelve muy crítico, pero uno aprende muchísimo y en estos foros, que he tenido oportunidades y he seguido teniendo, me doy cuenta de que ética, valores y arte dan como resultado una

cultura de paz. El problema con la educación artística en general y con el arte en los centros educativos es que es muy difícil que uno encuentre interlocutores que digan: el arte es una maravilla. Tú veras que el maestro está muy comprometido por la práctica y vemos que ahora mismo hacen falta 6,000 maestros de educación artística, eso lo dijo el Ministro de Educación. Entonces, ¿qué pasa? que la educación artística siendo un elemento que está tan interconectado con la ética y con la cultura de paz, es interpretado e implementado por personas de muy buena voluntad, pero en su mayoría no tienen las capacidades. Ahora mismo yo conozco una persona que está estudiando educación artística, se llama Claudio Díaz, un joven de Dajabón, talentosísimo actor, escritor, director, bailarín y cantante. Tiene 22 años y está metido de lleno y él ve las precariedades con que se está estructurando esa carrera y él es un ejemplo, como muchos otros que he conocido en Barahona, en Yamasá, en Santiago, de eso que puede aportar la educación artística y el arte para la cultura de la paz, pero a través de la ética y el cultivo de los valores, en el centro educativo deben ser practicados los valores más importantes de la sociedad a partir de que los docentes mantengan un comportamiento coherente con las metas establecidas con la formación humana del currículo, reforzando el autoestima, estimulando el aprendizaje significativo y estableciendo una relación de confianza respetuosa, difícil de manejar entre docentes y estudiantes aunque sea en situaciones negativas y esto me lleva a compartir con ustedes un sentir y algo que he visto: el arte es una maravilla, pero no es una bala de plata para matar a los hombres y mujeres lobos, es algo estupendo, pero también hay que estar en continua revisión, en continua vigilancia por parte de los padres allegados a la escuela, los demás docentes, los estudiantes que no se duermen y no se descuiden y buscar dentro de ese respecto, ser vigilantes y ser muy críticos positivamente. Ahora mismo, yo soy un amante de la música, la he cultivado desde niño, con la danza, el canto lírico, el teatro, la pintura. Ahora mismo, en el periódico que ustedes han visto, el director musical de la ópera metropolitana de Nueva York, quizás el mejor del mundo, lo acaban de despedir bochornosamente por pedófilo, han salido a relucir músicos jóvenes que cuando eran menores de edad él los violaba para conseguir ponerlos en las orquestas y en las presentaciones, simultáneamente. Eso ocurrió el domingo, simultáneamente él había dirigido un gran evento el sábado y, al terminar la función llegó la policía, y las personas que lo acusaban de violación y al otro día el director del New York City Ballet, Peter

Martins, quien ha bailado aquí un par de veces y a quien también lo acusan de abusos sexuales, de chantajes, amenazas para que los jóvenes participaran. La verdad es que el arte es lo máximo para la cultura de paz y de la ética, pero hay personas que se aprovechan, somos humanos y tenemos que estar en constante vigilancia. Por eso, el aislamiento del centro educativo debe ser evitado, porque provoca estos problemas. El educador ético debe integrar la ética al contexto de la enseñanza y la investigación docente. Eso es la próxima transparencia, lo dicen Susan y Cinthia autoras de un libro maravilloso sobre ética docente. Ellas dicen que es igual de importante el compromiso con la enseñanza, la profesión, los estándares y los dilemas que el compromiso con la investigación docente, el aula, la universidad, el dilema como una especie de yin y yang, el uno sustenta al otro. Esas palabras, al principio, cuando yo las leí por primera vez, los dilemas, toda persona que entra al centro educativo sea para estudiar artes o deportes, que curiosamente en España la danza y la educación física son una sola, no están separadas, valga ese pequeño aparte, y esos dilemas que constantemente tienen que enfrentar la docente y el docente, ¿qué hago?, ¿qué adapto?, ¿qué respeto? Ahora con la evaluación docente, si la rúbrica no da cabida para la creatividad del docente, estoy a veces ordenando a los docentes y a los alumnos a no poder salir de esas casillas, entonces esos dilemas deben ser tratados constantemente para llegar a una cultura de paz. Hay dos autores Karen Murphy y Patricia Alexander, ellas dicen que las creencias ejercen influencia sobre las enseñanzas buscando un balance entre las perspectivas de los estudiantes y las intenciones de los docentes para potenciar la comprensión estudiantil, como dice Pablo Freire: los docentes son facilitadores no somos salomones, que decimos esto es lo que se va a hacer, analizando el componente subyace a lo que dichas autoras consideran como pedagogía persuasiva, o sea que tú tienes que convencer al estudiante y estar preparado para que te pregunten en el aula constantemente, ¿y por qué eso es así? Porque yo soy el director o soy la directora y aquí se hace lo que yo diga. No debe ser así, tú tienes que persuadir, tú tienes que comprender y para eso te tienes que preparar constantemente, que eso parte de la premisa de que no hay una razón única. Debo tener esa apertura, y tenemos aquí una serie de componentes que debe tener el quehacer docente, ética, investigación y reflexión. Ella me enseñó la inspiración de las maestras y maestros de su pasado, los cuales compartían con ella, no solo vivencias académicas, sino de la vida cotidiana y doméstica a

fin de establecer una relación desde el corazón entre docentes y estudiantes, ya aquí quiero entrar al mundo de la danza. Uno de los grandes maestros de la danza y coreógrafo, George Balanchine, ruso, creador de la escuela Americana de Danza y él decía: la danza es ... y pasa lo mismo con la docencia, porque es algo moral, si tú no lo tienes búscalo en tu religión, búscalo en tu quehacer, búscalo en la cocina, que lo que tú hagas, como aquella película de la mujer que cocinaba cosas y su estado de ánimo se transmitía a lo que es la comida. Si ella estaba triste, la gente lloraba, si estaba contenta la gente se exaltaba y eso pasa con los docentes y cuando tienen una ética de trabajo eso se transmite.

Hay una autora que descubrí por accidente, que se llama Fanny García Leal, ella dice que se puede promover la prevención de la violencia escolar, una propuesta didáctica desde las artes. Ella es colombiana y hace una propuesta basada en las artes para prevenir el bowling, es una cosa que tuve la oportunidad, antes de venir aquí oír a Berenice Pacheco hablando de la violencia dentro de la escuela, que no es lo mismo que violencia escolar y como el estudio que ella hizo, nadie se hacía responsable de la violencia, no son los padres ni los maestros. Los maestros dicen no y los padres dicen, porque en la escuela no sirven ninguno y los muchachos dicen: a mí me maltratan en mi casa, pero nadie dice "yo participo", yo llevo esa semilla de violencia como si fuera el pecado original y como decía Juan Miguel, que todos los hombres dominicanos somos feminicidas en potencia, tenemos que estar conscientes de eso para no caer y si caemos no desesperarnos, pero seguir cultivando y trabajando. Lo curioso de esta educadora colombiana es que ella hace como un resumen de unas cuantas actividades, porque a veces hemos hablado con Cruz María en las reuniones curriculares, pero esto no es para bachillerato ni educación, eso es para un doctorado que ustedes quieren que hagan los estudiantes, porque hay mucho contenido. Entonces esta señora, ella plantea un trabajo fundamentado en valores, que se desarrolla a través de la educación artística, la música clásica y el teatro, pasar de los lineamientos del Ministerio de Educación. Ella habla de educación musical, pero fíjense como ella lo simplifica, ella dice vivir la música, escuchar el ambiente que rodea los niños, crear instrumentos sencillos que permitan identificar los diferentes sonidos, elaborar música a partir de instrumentos, memorizar diferentes melodías y textos sencillos. Ella también propone la educación en artes plásticas incluyendo: dibujo, pintura, manualidades o artesanías modelado y escultura, pero

empezando con lo más accesible, trabajar todas estas disciplinas, primero con el papel y así los docentes van viendo quién se destaca en tal cosa y quién tiene tal o cual debilidad, o sea, que es un concepto simple, pero muy rico. Vemos educación en el teatro, que ella lo llama "juego con la imaginación", realizar juegos y ejercicios claves para el proceso teatral de la mímica, la adivinanza que sale maravilloso, porque es muy enriquecedor. Aquí vemos cómo los valores más el arte nos dan una cultura de paz y esos valores se trabajan por una ética de vida y una ética profesional.

Es importante promover una cultura educativa basada en los valores y las artes que le permita a estudiantes y docentes reflexionar. Las prácticas agresivas son un maltrato como el comportamiento, inaceptable y rechazable, que no debe ser justificado. Desde un punto de vista, no podemos aceptar la violencia ni en la escuela, ni en el hogar, tenemos que luchar con eso a todos los niveles y por eso el teatro y esos murales y la danza puede ayudar, tanto porque denuncia cosas de una manera sumamente impactante. Por eso es que el cine, yo soy una rata del cine, porque era el negocio de mis padres, Teatro Independencia, donde ahora está Telemicro, frente al parque independencia. A mí me mandaban todas las tardes ahí y yo fui aprendiendo, viendo una y otra vez la misma película, que otra cultura y la misma nuestra conocía a esos artistas cuando venían y los oía hablar, siendo un niño. Yo descubría que había algunos que eran un desastre de alcohol y drogas, pero yo veía todo eso y mis padres no me escudaban, me enfrentaban a eso y luego me hacía mi juicio crítico. Es necesario analizar y reflexionar acerca del otro como un ser que siente, piensa y debe ser respetado en la diferencia. La ética, los valores y el arte tienen sentido cuando estos se logran conectar con la vida y en la práctica cotidiana llegan a convertirse en estrategias para la prevención y resolución de conflictos, que les permitan ser mejores seres humanos, porque en eso se resume todo, queremos ser mejores seres humanos para vivir mejor y vivir en paz.

Juan Miguel Pérez: Muchas gracias. Estamos ya concluyendo y quiero darles unos muy breves minutos a Nelson para que haga las conclusiones generales y pueda completar lo que habíamos iniciado con su participación anterior, para como dice Víctor Jara en la canción: el derecho a vivir en paz.

Nelson Acevedo: primeramente, buenas tardes a los que se integran en esta parte. En la mañana dijimos algunas cosas de las que servían para estos fines, para el tema de la violencia y demás, pero tenemos una gran ventaja, grandes partes de los aspectos que han tocado, tanto Cruz María, como Eduardo, que coinciden en el fondo curricular con el trabajo que hace la educación física, en el componente de esa concepción técnica y con una ventaja que tenemos ambos, que es que de manera accidental ambas asignaturas tienen dos de las áreas que más sigue el ser humano, que son las artes y los deportes. Eso es un vehículo, que dado el hecho de que podemos garantizar la proporción de una cultura de paz, este vehículo de gran penetración en la gente y de gran acogida en la gente, ayudan a que tengan éxito las estrategias que se desarrollan aquí. Yo quiero solamente, por el hecho de la realidad que tenemos, es decir dos cosas: estos dos grandes bloques que es el trabajo en la educación física, que es desde la primera infancia y el primer ciclo, sobre todo en primaria, que se concentra más que en el deporte per se, en la expresión corporal y en el desarrollo de las habilidades básicas, las habilidades motrices naturales que tiene el ser humano y ahí coincidimos con lo que decía Eduardo, que existen algunos currículos que integran la danza con las otras manifestaciones corporales que maneja la educación física siempre transversalizando, como decíamos en la versión anterior lo lúdico. Eso es parte de lo que hace agradable la actividad con el componente del juego. Yo tengo una niña de 6 años que recuerdo varias anécdotas desde edades muy tempranas, que tenía que competir con su actividad de juego, porque ella cuando le hablan de algún tipo de tarea decía seriamente, no puedo, ¿por qué? Porque estoy jugando. La actividad más seria y comprometida para un niño es el juego y eso es un instrumento fundamental.

El deporte, que entra sobre todo después de desarrollar esas habilidades motrices básicas, ese gusto por la expresión corporal que entra en el niño en el segundo ciclo de primaria y que se desarrolla bastante, ya en la secundaria es un instrumento con mucha fuerza y sobre todo, que lleva de la mano valores esenciales a propósito del tema ético; siempre se dice que es una excelente escuela para el trabajo en equipo, sobre todo los deportes en equipo, la dinámica que desarrolla el proyecto de deporte repiten esa enseñanza que necesitan los jóvenes en esas edades tempranas, de cómo colaborar con el otro, incluso, los roles diferentes que se dan en el ámbito de un juego determinado hacen que muchas veces la ejecución, por ejemplo,

el Baloncesto que se utiliza mucho como modelo de enseñanza en equipo, no es el que convierte ya el canasto el único protagonista, sino todo el que desarrolla el juego; los que participan y cómo los demás participan y contribuyen a que ese del canasto que es el que se lleva el aplauso pueda convertir en ese canasto final. Pero también una enseñanza fundamental del deporte es la regla del juego, esa capacidad que tiene de esa estructuración del juego en el que los niños se someten simple y llanamente a esas reglas y lo disfrutan. Ese es un laboratorio excelente de cómo en la vida hay que seguir esas reglas y permiten esa convivencia.

Resulta que una de las cosas más importantes de la carta olímpica son los llamados valores olímpicos, que se concentran necesariamente en tres: la excelencia, la amistad y el respeto. Vista la excelencia, no como un elemento de superioridad, sino todo lo contrario, la capacidad de yo poner en evidencia mis posibilidades, pero combinadas con ese factor de amistad y de respeto, en este momento, por ejemplo, esperamos que todos nos sigan por los distintos medios el desarrollo de los juegos escolares y hay un elemento que parece sencillo; ayer se desarrolló la inauguración y los muchachos se sentían con mucha energía en un desfile, mucha marcialidad, mucho colorido mezclado, inclusive con los elementos del arte, pero en la clausura, como sucede en los juegos olímpicos, los muchachos no vienen por zona, sino juntos porque muestran una fraternidad. Escuchaba cuando Vanessa hablaba hace un rato de este tema de las diferencias sociales, uno de los ámbitos donde se reducen significativamente esa diferencia es en el ámbito del deporte. Por ejemplo, hoy tuvimos los juegos escolares, se han desarrollado experiencias anteriores entre muchachos de centros educativos de niveles sociales altos y muchachos de escuelas de niveles sociales bajos, están alojándose en el mismo lugar, comiendo de la misma comida e interactúan y eso se repite pocas veces en los demás escenarios sociales donde no interviene el deporte. Entendemos que la educación física es un elemento representativo porque son excelentes para transmitir cultura de paz. La experiencia más exitosa por la UNESCO para la prevención de la violencia fue la que se implementó en Brasil con las favelas, en las escuelas abiertas, que de lo único que se trataba era que en esos espacios donde los muchachos tenían pocas opciones en sus momentos de ocio, su momento, fuera de la escuela era abrir las escuelas los fines de semana para tener experiencia

de arte y de deporte y eso redujo más de un 50% las situaciones de violencia entre los jóvenes y elevó de manera significativa la cultura de paz.

Juan Miguel Pérez: Agradecer a los panelistas por este gran refrigerio conceptual y reitero, como en la primera ocasión la esperanza. Yo creo que tenemos el derecho, como decía anteriormente, de vivir en paz y además de vivir en paz, esa paz tiene que ser una paz no callada, sino una paz real, sustentada en la igualdad que nos da el derecho no solamente a la vida, sino también a la vida con dignidad. Yo creo que las artes, las humanidades y la educación física suspenden en ese momento de performance, en ese momento de desempeño, suspenden todas esas cosas que están ahí afuera y aquí es casi provocador decir, que es verdad, la escuela tiene que responder a esa violencia, pero no podemos esperar que la escuela sea diferente a lo que está en la calle, o sea, yo pienso que es la realidad de la violencia. Nuestras escuelas a través de la prensa se encadenan para decirlo de una manera eufemística con la escuela, diciendo: la escuela es esto, la escuela es aquello, pero la escuela no puede ser diferente a lo que está allá afuera y son los responsables, es la dirigencia nacional en sus diferentes esferas como decía Vanessa: qué cosa puede ser más violenta que un salario mísero, que un desempleo, que una desesperanza, que un chantaje de parte de los servicios públicos, que una desigualdad, que por razones de azar unos nazcan sin ninguna posibilidad, mientras otros nacen con todo; comprender que esos que no tienen nada, que han sido desfavorecidos en la vida, también tienen en la escuela la posibilidad de lo que esta sociedad le ha dejado como vida precaria. Muchas gracias señores.

Tercera Ronda: Medioambiente, ciudadanía y la educación con perspectiva ecológica: Desarrollo integral y sostenible de lo social desde la escuela dominicana y del nuevo currículo.

Participantes: Francisco Domínguez Brito, Melvin Arias, José Miguel Martínez Guridy, Milagros Yost, Eddy Vásquez y Carmen Sánchez.

Juan Miguel Pérez: Buenas tardes a todas y todos a este conversatorio que como le explicaba, se titula: Medioambiente, ciudadanía y la educación con perspectiva ecológica: Desarrollo integral y sostenible de lo social, desde la escuela dominicana y del nuevo currículo. Esa actitud del dominicano y la dominicana ante lo medioambiental y sobre todo presentarnos a título de conocimientos en esta comunidad de responsables pedagógicos de diferentes niveles que somos, ¿cuál es la situación real? Y ¿por qué es prioritario el tema medioambiental en nuestras escuelas para poder crear otra República Dominicana, más respirable, más pacífica y más armoniosa que la que tenemos hoy?

Francisco Domínguez Brito: Muchísimas gracias. Saludos a los miembros del panel y a todos los aquí presentes. Juan Miguel, muchísimas gracias también por la invitación.

Para hablar de ciudadanía y medio ambiente siempre va muy ligado al tema de hablar de educación y en todos los foros y en todos los espacios en los cuales nos encontramos al final todo el mundo, concluye que la educación no es más que la toma de conciencia, el aprendizaje de los retos, el conocimiento de lo que hoy vivimos es lo que nos va a permitir tener un comportamiento ciudadano que verdaderamente, en sentido general, sea respetuoso del medio ambiente. Y entonces ahí venía la gran discusión y, sobre todo, la propuesta de muchos actores de que habría que buscar una estrategia de que sean los niños los que eduquen a los adultos y que con el niño era mucho más fácil dado que, en este momento ha sido bombardeado de información, es más curioso en las redes y en otros escenarios y uno observaba en ellos una sensibilidad mayor a los temas medioambientales al igual que los jóvenes, que con respecto a los adultos y a nuestras generaciones, y ahí entonces se discutía la importancia y el rol, si queríamos que los niños educaran a los padres, que la escuela pueda tener un rol protagónico en ese proceso pedagógico, si se quiere que los niños eduquen a los padres en una ciudadanía de protección al medio ambiente.

Por eso, tal vez, yo quisiera dejar en el ánimo de todos los técnicos y los equipos que trazan políticas en el sistema educativo de que indudablemente lo que observamos desde el punto de vista del Ministerio de Medio Ambiente es que el gran reto, la gran amenaza en sentido general proviene de nuestra falta de educación ciudadana respecto al Medio Ambiente, que se expresa de diferentes formas; se expresa en primer lugar en nuestro propio ser, en nuestra propia conciencia y en segundo lugar en las actuaciones que realizamos.

Cuando digo en nuestro propio ser es que nos encontramos con muchos de nosotros que todavía no nos interesa cada uno de los problemas, no hemos hecho una conciencia clara del por qué de las cosas. Nos encontramos, por ejemplo, en una comunidad costera donde se refugia o va cada cierto tiempo la tortuga tinglar, para ser más específico, cada 25 años que nace en un lugar, se pasa 25 años dando vueltas por el mundo y va al mismo lugar donde nació y uno no sabe quién le enseñó; uno no sabe cómo memorizó, uno no sabe qué lleva a esa tortuga a ir a poner sus huevos en el mismo lugar donde ella nació y tú te encuentras entonces, que hay personas que toman los huevos para comérselos o para hacer cualquier otra cosa. Entonces se da la ignorancia y falta de conciencia; hay falta de muchísimas cosas y te das cuenta que hay un problema serio en nuestro ser, a veces nos encontramos en este momento que tenemos una batalla con el pez loro. El pez loro por ejemplo, en este momento es muy difícil encontrarlo en las costas; hace poco yo hablaba con un pescador que protestaba por una medida que nosotros implementamos durante dos años, prohibir la pesca del pez loro y él decía: ¿qué vamos a pescar? Yo -decía- pero pesquen chillo, mero y dice él, pero es que ya no queda nada en las costas de la República Dominicana y para mí fue un golpe que él mismo se dio y que él mismo me estaba dando, porque utilizamos mecanismos que generan una sobre pesca, unos chinchorros que son una especie como de mosquitero con hoyitos más pequeños, más grandes que el mosquitero pero con hoyitos bien pequeñitos que arrastran todo lo que hay, peces grandes, peces pequeños y poco a poco vamos destruyendo todo y no va quedando nada o utilizamos un sistema que le llaman

licuadora que es más o menos el mismo chinchorro con hoyos más pequeños con una base de metal debajo, que arrastra desde el suelo todo lo que encuentra, absolutamente todo, dejando casi un desierto debajo del agua; o utilizamos unos compresores donde hay una pesca de noche, donde no hay ningún tipo de protección y también acabamos con todo lo que hay; entonces uno se va fijando que a todos los niveles vamos encontrando, indudablemente, una falta de conciencia. Hace poco nosotros encontramos un trabajo con el Ozama y la Isabela y nos encontramos que hay 241 empresas, muchas de ellas de un gran capital, de un gran prestigio y, sin embargo, no tenían planta de tratamiento y todas sus aguas iban directamente al Ozama y la Isabela, y nuestros mares comienzan con unos niveles de contaminación que agregados a una sobre pesca los vamos convirtiendo en un desierto. Hace dos o tres días me decía una gran amiga que el Pez León que ustedes saben que es un pez depredador que vino del pacífico, que no tiene otro que le haga contrapeso y que mantenga el equilibrio, sin embargo, ella me decía lo que parecía una noticia buena, que ya el pez león casi no se está encontrando en nuestras costas dominicanas y cuando uno oye esa primera información uno dice: ¡a qué bueno! Y ella dice, no. El problema es que el Pez León se está yendo de la República Dominicana, porque no está encontrando que comer.

Y ni hablar de Haití. Todos estos factores que muchas veces no está ligado a la pobreza ni a la riqueza, porque hay casos que tú puedes mejorar, incluso tus niveles de ingreso, si proteges el medio ambiente, como en el caso de esos pescadores que ya no encuentran nada que pescar, porque utilizan un sistema que no dejan que un pez pueda crecer y los chiquititos los matan, los botan y cuando dentro de seis u ocho meses quieren encontrar un pez grande no lo van a encontrar, porque ya lo mataron o ese empresario, que tal vez tiene millones de dólares en otras cuentas internacionales que no le falte o que tal vez no tiene la plena conciencia de lo que está haciendo. Es decir, que ese primer factor, de uno tener claro que el planeta es de todos, que la isla es de todos, que nosotros tenemos que cuidarlo, porque nos afecta en cada una de las decisiones que tomamos. Ese tener conciencia y lo pongo como otro ejemplo, de que si yo sigo contaminando el Gran Santo Domingo voy a seguir viendo cada día más niños con problemas de Asma, con niveles de gravedad que antes no existían, los hospitales con más muchachos, señores mayores con problemas respiratorios porque también la calle está llena de vehículos, que no tienen

los controles de lugar; ya ahí viene tal vez la segunda parte que yo quisiera tal vez señalar como la reacción. Yo debo tomar conciencia primero, pero también no es solamente el ser, sino el que hacer. Es nosotros convertir esa toma de conciencia en acciones concretas, en acciones que realmente den un resultado y aquí yo de nuevo llamo la atención a esa pedagogía, digamos de buscar que los niños nos eduquen a nosotros mismos, porque los problemas están ahí y desde el punto de vista urbano, de no ir a las montañas ni a los bosques, yo puedo simplemente trabajar con el tema de los residuos sólidos.

Actualmente los países con un mínimo de desarrollo de la civilización, el manejo de los residuos sólidos se hace con una seriedad y casi con una solemnidad. Los más desarrollados llegan a unos niveles tal, que una botella de jugo de plástico digamos, no solamente la sacan clasificada hacia afuera, sino que tienen la obligación de lavarla de secarla y sacarla lavada y seca dentro de la funda o el espacio de basura reciclable o de residuos sólidos reciclados y así sucede con el cartón, y a si sucede con el vidrio y, lo orgánico, va a otro lado. Ya esos países, ni siquiera tienen botaderos, que es lo que nosotros tenemos, no tienen ni siquiera relleno sanitario, que es una de nuestras aspiraciones ahora; no tienen absolutamente nada, todo se reutiliza, todo se recicla, todo nuevamente vuelve al sistema, de qué depende en gran medida eso, ¿depende de recursos económicos? No, depende de educación y del sacrificio de nosotros como seres humanos. Yo tengo muchas discusiones con los Alcaldes y sobre todo, los alcaldes de los distritos municipales, que son los que tienen menos ingresos, y yo les digo miren, el problema que ustedes tienen, tiene dos soluciones: una que requiere mucho dinero, comprar camiones, preparar un relleno sanitario; esa requiere menos esfuerzo y otra que no requiere dinero, pero requiere más esfuerzo, que es comenzar un programa de basura cero con un sistema de reciclaje y de reutilizar. No nos atrevemos todavía en la República Dominicana, ni tenemos la conciencia, ni el qué hacer, ni dedicarnos a un proceso de ese tipo y seguimos con culturas, que alguien me decía, que eso viene desde la colonia, que los primeros criollos, la basura aquí la tiraban en la playita y se dejaba ahí para que el mar se la llevara y ya se supone que no había basura. Son muchos los municipios que en los últimos cuarenta, cincuenta, cien o doscientos años los vertederos se ponían al lado de los arroyos y de los ríos, para que cuando el río viniera hondo, como lo llama uno, se lleva toda la basura y mi conciencia está tranquila, porque ya no hay basura, y eso todavía sigue

en la actualidad y en este momento, por ejemplo, si usted va a uno de los barrios de Santo Domingo usted se encuentra que cuando va a llover sale mayor cantidad de personas a botar su basura para tirarla a las cañadas, para que las cañadas se lleve la basura y lo peor, que muchas de esas basuras, que tiramos en esas cañadas, tapamos las cañadas y al final se revierte contra mí mismo que soy el que vivo ahí y se arma todo ese desastre en la misma comunidad y ese hecho se repite y probablemente dirán en seis meses -no lo vuelvo a hacer- porque me dañé yo mismo. Pero en un año vuelvo y lo hago y hoy la situación se sigue manteniendo. Entonces si analizamos el tema medioambiental a residuos sólidos, siempre vamos a concluir que el tema medioambiental en la educación vale mucho. Hace poco yo veía un Hyundai que nunca lo había visto, del año..., negro, grandote y yo veo que desde la ventana abren y tiran ese vaso foam en medio de la avenida y solo recuerdo ver el hielo y vaso como brincando, no tiene que ver con dinero o no dinero, es un problema más profundo que está en cada uno de nosotros. Ustedes saben que las autopistas están llenas de perros y ustedes saben por qué hay tantos perros, porque tiramos muchos muslos de pollo, mucha comida y es una fuente de comida para muchos de ellos. Por eso vemos muchos perros muertos en la autopista, sobre todo en el tramo Bonaó, que era donde la gente más tiraba y ni hablar de que todos hemos visto cómo los cartones de jugo, los cartones de choco rica, o de lo que estemos tomando, siempre salen desde las ventanas de los vehículos.

Voy de nuevo al tema educación y el rol que pudiéramos jugar desde la educación de nuestros muchachos para ir creando conciencia en los padres, para que sea el niño que está detrás de ese vehículo, que le diga al papa, no tires ese vaso y le llame la atención. Tal vez no vamos a lograr crear conciencia, por tradición, por miles de razones en el padre, en la forma en que lo estamos haciendo; tal vez acusamos, tal vez no tenemos un procedimiento que verdaderamente impacte el corazón y la conciencia de los adultos, pero tal vez con los niños podemos hacer, y educación y los maestros y los técnicos que, a la vez, también tenemos que educarlos y crear nosotros mismos nuestra propia conciencia. Tenemos que jugar un rol para que ello se , a mí me llama mucho la atención el tema de algo que sí es verdad, pero que se genera en todos los documentales que uno ve sobre Japón, que son los mismos niños japoneses los que limpian la escuela y eso comenzó y le da una cultura al niño o al muchacho y hace poco un técnico japonés decía:

hace 40 años en Japón era el mismo problema que en todos los países del mundo, teníamos todo lleno de residuos sólidos, no éramos lo que somos ahora y eso se debió precisamente a un programa educativo que se inició con los niños. Antes de ayer salió un informe de que probablemente vendrá un gran período de sequía en República Dominicana, que es peor que las inundaciones que vemos, son aquellas en las cuales ha costado vidas y duele, pero una sequía prolongada como la que se prevé, no de tres o cuatro años como la que ocurrió hace cuatro o cinco años, sino que pudiera ser del 20 al 30, fuera y sería catastrófica para todos nosotros;; catastrófica para la República Dominicana y sobre todo catastrófica para nuestro hermano país Haití y más específicamente Puerto Príncipe, una ciudad de 3.5 millones de habitantes cuyo 10% solamente tiene tuberías y el otro 90% no tiene tubería y todas sus aguas las sacan de unos pozos, que ya de por sí están generando muy poca agua y en gran parte contaminada y hay otra parte que se ha salinizado con esa penetración del agua marina fruto de la disminución de las aguas que salen de esas aguas subterráneas o de esos ríos subterráneos. Qué pasaría con Puerto Príncipe en diez años, de dónde se van a nutrir, qué pasaría si nosotros destruimos nuestros bosques y ríos como el Artibonite y el Macasías, que nutren gran parte del Valle de Artibonite de Haití y la agricultura de Haití va desapareciendo. Qué pasaría con nosotros si continuamos con un proceso de deterioro de nuestras montañas y de nuestros bosques. No, no es un juego, no, no es un relajó. Está en juego nuestra calidad de vida, está en juego la calidad de vida de nuestros hijos, el desarrollo y el crecimiento, la alegría está en juego, un país desértico, agreste. Un país que la estructura física, digamos o el ambiente físico, me hiere, indudablemente hace que uno actúe como un ser herido y así actúa con respecto de los demás. La naturaleza necesita una armonía y esa armonía nos da a nosotros también a lo interno una armonía, y viceversa. Nuestra armonía interna tiene que llevar la armonía a ese planeta que nos rodea y lo estamos destruyendo y lo estamos acabando. Yo decía que nuestros corales están desapareciendo, la biodiversidad marina está desapareciendo, y ahí hay daños irreparables en que, en muchos casos no podemos cuidar; hay zonas en las montañas cuya depredación es tan grave, donde la erosión ha deteriorado totalmente el suelo y ni siquiera reforestando pudiéramos subsanar aquello que hemos hecho. Sin embargo, todavía hay mucho que cuidar, hay mucho que reparar, y tal vez cuidar y reparar debe ser el

objetivo de este proceso de educación y de ciudadanía responsable, que deberíamos tener todos. Gracias y ya continúa el debate sobre el tema planteado.

Juan Miguel Pérez: Muchísimas gracias ministro. Es un esfuerzo de estado, es un esfuerzo de nación, es un esfuerzo de país, porque la sociedad es finalmente la que enseña más o, mejor dicho, de la que más aprendemos y esa sociedad debe estar así consciente.

SECCIÓN IV

CONFERENCIA MAGISTRAL

CONFERENCIA MAGISTRAL: Hacia una nueva mirada de la evaluación de competencias: la valoración integral

Miguel Ángel Pérez Cabello

Bueno, muy buenas tardes a todos y a todas. Bienvenidos. Para mí es un placer estar una vez más en República Dominicana. He tenido la suerte de venir muchas veces y lo primero y obligado es evidentemente agradecer a IDEICE su invitación para este evento. Para mí representa una satisfacción por estar aquí. Además, en un foro de algo que yo considero tan importante como la educación y a veces algo, por lo menos en España, que veo un poquito maltratado. Pero bueno, decía alguien que no hay política económica más importante que la educación. Y yo estoy bastante de acuerdo con ese tema. Es decir, realmente la educación es lo que va a dar el valor al país. El valor fundamental, la evolución y el desarrollo va a ser parte de la gente y yo creo que eso es un aspecto fundamental, por eso agradezco especialmente estar aquí.

Agradecerles también a todos ustedes, su presencia, su interés por esta conferencia. Sí me gustaría que no fuera tanto una conferencia magistral, sino que al final podamos tener un cambio de impresiones, que ustedes pregunten lo que quieran, aclarar sus dudas. Que yo creo que eso es lo que enriquece también este tipo de eventos, el poder interactuar con otras personas, aprender de otras personas, yo vengo con esa intención. De aprender también, cosas de ustedes y aparte de compartir también con ustedes, evidentemente.

Y luego por último hacer un..., digamos un agradecimiento general por la amabilidad y la hospitalidad que yo siempre encuentro cuando vengo a este país. Siempre es un placer venir y pueden invitarme cuando quieran, que estaré encantado de venir.

Bien, una vez dicho esto me gustaría dejar, acerca de la presentación de la señora Dinorah, que yo no soy un experto en educación como tal. Es decir, mi área de especialización va más por otra área. Yo soy licenciado en Psicología como ella decía, siempre me he dedicado a la psicología industrial-laboral y siempre me he dedicado a la evaluación y desarrollo de competencias. Ahora entraré un poco más a fondo en esto, por tanto, no soy un experto en educación, pero si debo considerarme un experto en la evaluación

y desarrollo de competencias. No es que tenga mucho mérito, es simplemente cumplir años haciendo lo mismo, entonces es hacerte un experto.

De hecho, además, mi querida Universidad Complutense me envió, hace poco, una invitación para participar en una comida, recordándome amablemente que hace 25 años que me licencié. Porque me parece un tanto deprimente el poder decir 25 años, así sin sonrojarme. Pero bueno, peor sería no haberlos cumplido, también tengo que reconocerlo. Y como decía, bueno, es una broma lo de 25 años haciendo lo mismo. Para mí la experiencia y, esto creo lo van a ver en lo que les vamos a presentar del proyecto que hemos realizado. La experiencia es buscar otras maneras de hacer las cosas, es intentar buscar nuevos retos, es buscar una vuelta de tuerca, es intentar hacer las cosas de otro modo, es intentar sacar mayor rendimiento a lo que hay. Eso es realmente lo que enriquece una experiencia. En ocasiones me encuentro gente que tiene 20 años de experiencia y cuando vas un poco, realmente lo que tiene es un año que ha repetido 20 veces, pero de alguna manera está en el mismo punto de partida realmente.

Dicho esto, lo que decíamos porque queríamos compartir esta experiencia, esta experiencia en desarrollo y evaluación de competencias. Yo creo que, aunque este proyecto no nace en el campo educativo, si tiene mucho que ver con la educación, porque el desarrollo de competencias como iremos viendo, la evaluación y el desarrollo pues esto empieza por evaluación, pero cuando vamos metiéndonos en el proyecto va un poco cambiando de enfoques, es como esa salida de sábado por la noche. Sabes como empieza, pero no sabes tú como vaya a acabar. Entonces esto es así en evaluaciones de proyecto.

Entonces decía, el tema del desarrollo de competencias y la evaluación es un poco universal. Es como hablar de física. La física sirve para mandar un cohete a la luna, sirve para construir un puente. El tema de evaluación de competencias igual, es aplicable a todas las áreas. Yo estoy más centrado en el área corporativa o en la institucional, pero digamos que, en el área educativa, en la que también como decía Dinorah, he tenido la

oportunidad de trabajar algunos proyectos concretos de desarrollo de competencias, es perfectamente aplicable. No es que sea perfectamente aplicable, es que yo creo que es crítica, sobretodo de aquí a futuro.

Entonces, para empezar, simplemente soltar algunas ideas previas. Cuando yo hablo de competencias, por no establecer una confusión de términos, ya que estamos hablando aquí en un entorno educativo, yo me refiero a competencias blandas, esos que llaman los americanos Soft Skills. Esas cosas, pueden ser conceptos como el trabajo en equipo, planificación, iniciativa, innovación, flexibilidad. Es decir, ese tipo de habilidades que están ahí y que de alguna manera son consideradas como habilidades de apoyo.

¿Competencias blandas o habilidades blandas?, lo pongo entre interrogaciones, porque lo de competencias blandas explicando un poco cuál es el área en que nos centramos, me parece que no es un nombre muy bien elegido. Porque a mi entender de blandas, nada. Quiero decir que son las más importantes de todas. Es decir, son críticas en todos los ámbitos. Primero porque establecen una capacidad universal. El que tiene flexibilidad o capacidad de adaptarse al cambio la tiene siempre y en todos los lugares y en todos los momentos y la puede aprovechar mucho más. Y, además, quien tiene este tipo de competencias blandas tiene mucha más capacidad, digamos, de adaptación a cualquier entorno prácticamente.

Piensen una cosa, cuando yo trabajo, en muchas ocasiones con clientes, cuando esos clientes incorporan digamos a sus compañías, sus instituciones, gente joven, gente que acaba de terminar la universidad, que acaba de salir de la educación profesional, que se ha graduado en whatever, saben que la gente mayor, como yo, tienden a quejarse permanentemente de la gente joven y la queja que yo me encuentro habitualmente en los clientes, digo habitualmente en un 80-90%, no tiene que ver con la capacidad técnica de la gente que han contratado. Normalmente la gente no me dice "es que no sabe manejar la máquina", "es que no tiene ni la más remota idea de hacer una hoja excel", "es que no sabe tal", no.

¿Hacia dónde van dirigidas, digamos, las quejas? O sea, no es falta de conocimiento técnico, sino precisamente aspectos como que no sabe gestionar un conflicto con un cliente; por ejemplo, cuando ese cliente está enfadado. Que no sabe planificar mínimamente un proyecto, o diferenciar cuáles son los

puntos principales y a partir de ahí hacer un mínimo calendario, o que no sabe coordinarse con otros, trabajar en equipo. Fíjense que siempre la idea va un poco por ahí, por las competencias blandas, que como decía, blandas nada. Son las más críticas y las que más se están demandando.

Y, sin embargo, muchos de esos muchachos llegan ahí sin haber trabajado suficientemente eso, no es culpa suya, ni tampoco es enteramente, en muchos casos, del sistema educativo. Que los medios que hay ahora mismo, no han existido, no se les ha dado la oportunidad de desarrollar eso. Y por tanto llegan con un cierto hándicap en muchos de esos puntos y tienen que aprender a base de trabajo y a base de experiencia. Que es como se ha hecho siempre, pero puede haber una manera más fácil de acercarnos ahí.

Como decía, a lo largo de estos años, volviendo un poco al tema de la evaluación, hemos visto muchísimas cosas en evaluación de competencias, ¿vale? Hay herramientas que son más útiles, hay herramientas que son más innovadoras, hay herramientas que evalúan, no sé qué conceptos, hay otras herramientas que valoran otros, hay herramientas que son disparates, que habría que evitar en la medida de lo posible. Es decir, ante todo este batiburrillo que vamos viendo a lo largo de todos estos años, uno, como les decía al principio, se va haciendo preguntas. Y va intentando buscar cómo encontrar una herramienta más eficaz. Cómo evaluar mejor, cómo dar una evaluación que realmente sea útil a las personas y a los clientes para que a partir de ellas sirva para construir un poco más allá.

Entonces, cuando uno viene de una parte un poco más técnica, como yo, que trabajo siempre en diseño y desarrollo de test, en temas de assessment center, etcétera, es decir, diseño y desarrollo de pruebas de evaluación. Pues cuando uno tiene un martillo, todos son clavos. Es decir, uno tiende a solucionar las cosas centrándose en su herramienta. De si me voy a centrar todavía más en la herramienta, la voy a destruir a nivel molecular, a ver si encuentro una forma de que mi herramienta sea mejor, de que mida más, de que sea más válida, de que sea más versátil, que sea más sofisticada. Me centro, me centro, me centro en la herramienta y, sin embargo, los avances que consigo no son especialmente significativos.

Entonces digo, espérate un momento, a lo mejor en vez de acercarme tanto lo que tengo que hacer es dar un paso atrás y a lo mejor tomar una visión más

de conjunto, porque a lo mejor hay algo que se me está escapando y el problema no está tanto en la herramienta de evaluación, sino en otro sitio. Entonces, alejándome un poco, parafraseo lo que decía en su momento alguien que fue Ministro de Educación en España, además de Rector de la Universidad Autónoma, que, sí era un creyente de la evaluación, -decía- que lo que no se evalúa se devalúa. Pero también decía que realmente una evaluación no es un fin en sí misma, una evaluación es una cosa que me sirve para tomar una foto de algo en un momento dado y a partir de ahí hacer algo. Pero la evaluación no es tal como es el objetivo. La evaluación es una cosa que me tiene que servir, digamos, para cumplir unos objetivos.

Yo voy a tener una serie de objetivos, y ese objetivo va a definir la evaluación que yo necesito y además ese objetivo va a definir el análisis que yo hago de esa evaluación y las conclusiones que puedo sacar de ella. Es decir, lo que nos encontramos es que tenemos que tener una perspectiva, digamos, más global. Lo que me estoy encontrando, cuando veo que muchos clientes, muchas instituciones, incluso, instituciones educativas, determinadas herramientas de evaluación no funcionan, no dan el resultado esperado. El problema, como intuimos, no es tanto la herramienta, el problema es que la herramienta actúa un poco de forma aislada. Me explico, yo puedo tener el mejor motor del mundo. Puedo tener el de Fórmula 1, pero si trato de encajarlo en un Seat, el motor no cabe. Si no lo ajusto, el coche no se mueve, las ruedas no se mueven y el coche no anda. Si no va unido a la dirección el coche andará, pero andará por donde él quiera.

Lo que nos encontramos es que existe una serie de herramientas de evaluación, algunas de las cuales son buenas, pero están desconectadas, digamos, de todo el sistema de la evaluación y desarrollo de todas las empresas e instituciones. Es decir, es algo como aislado que yo meto ahí. Entonces las empresas tienen una serie de herramientas de evaluación, cada una a su padre y a su madre, cada una mide una cosa diferente, además tienen unos puntos de partida sobre lo que tiene que evaluar, que lo hace otra consultora que tiene unas herramientas de desarrollo que también vienen por otro lado. Con lo cual tienen una especie de monstruo de Frankenstein, hecho de diferentes partes que evidentemente si se mueve es así -hace gesto robótico- no puede funcionar, digamos, que de una manera fluida.

Entonces, dando un paso atrás, observamos que el motor es importante, pero si la transmisión no funciona, el coche no sirve. Y esto nos lleva al famoso concepto de valoración integral. Necesitamos una visión más integral o empezar desde antes, desde más lejos, para tener, digamos, unos resultados efectivos. Es decir, en esa evaluación integral nosotros vemos tres patas.

La primera es definir conductas, se trata un poco de que cuando hablamos de competencias, sobre todo, en el tema de Recursos Humanos, parece que todo el mundo sabe de lo que habla y que la cosa está muy clara. Pues no, no está clara ni mucho menos. Sobre todo, cuando profundizas un poco. Entonces lo que si tenemos que tener en un primer paso crítico es definir qué. Qué es lo que vamos a medir y por qué eso es importante. Porque si no tengo eso no tengo nada.

Una vez que sé qué, ya podré pasar al cómo. La segunda parte será valorar esas conductas. Y una vez que tengo cómo, podré dar un paso más y darle al cliente aquello que muchas veces me demanda. Es decir, ¿y ahora qué? Ya me has hecho la evaluación, pero y ahora qué hago con eso. Porque en muchísimas ocasiones, nosotros que a veces somos o hemos sido, creo que me he librado de eso, que hemos sido... no nos damos cuenta de esto, de que un diagnóstico no es un fin. Un diagnóstico es un diagnóstico. Entonces, lo que yo no puedo -es decir- bueno ya está usted diagnosticado, usted está fatal, tiene esquizofrenia. Y el tío dirá, ¿y yo qué hago? Eeh, ¿a mí qué me cuenta?, yo diagnostico, usted verá.

No, no se trata de eso. Es decir, tienes que dar una salida. Y a eso es que nos referimos con el desarrollo. Entonces tenemos que definir las tres patas del banco: el qué, el cómo lo voy a valorar y el cómo lo voy a desarrollar. Hacia la parte, que evidentemente a ustedes les va un poco más de cerca, hacia el desarrollo de esas competencias o de esas conductas.

Empecemos, como decía, por el principio, ¿qué tengo que evaluar? En lo que se refiere al tema competencias, digamos, puede haber un punto de partida relativamente claro. Lo que yo estoy buscando, lo que yo querría es identificar en qué aspectos, una persona es más o menos eficaz para alcanzar una serie de resultados. En un área determinada, Llamémosla planificación, llamémosla trabajo en equipo, llamémosla x, la competencia que estemos buscando en cuestión. Pero, la pregunta es, ¿cuáles son esos aspectos que están relacionados con los resultados?

¿Qué es lo importante? Es una pregunta -digo- por si alguien quiere contestarla. ¿Cuál es el aspecto básico en el cual yo debería centrarme para identificarse qué hace mejor a una persona u otra? "Mejor" siempre entre comillas. Mejor en un ámbito determinado.

Ayer, por ejemplo, mencionaba Mercedes en su conferencia, ponía un ejemplo, de que todos recordamos, ya que estamos entre gente del ámbito educativo, profesores que de alguna manera nos han marcado, profesores que consideramos grandes profesores y otros que, pues digamos, los tenemos en menor consideración o en nuestro recuerdo han desaparecido más. Yo tuve en su momento un profesor, cuando yo estudiaba en la universidad, se llamaba Rafael Bucaleta; un profesor que ya murió. Me dio Psicología del Trabajo, y yo, no solo yo... creo que todos los que estudiamos con él, le consideramos un profesor excelente y un referente absoluto. No les digo más que el profesor Bucaleta tenía clase a las 8:20 de la mañana. Cuando tú tienes clase a las 8:20 de la mañana, que en la Facultad de Psicología de Madrid está en Somosagua, es decir, lejísimo. Lo normal es que no vaya, ni San Pedro, a tu clase. Sin embargo, aquel hombre tenía la clase llena todos los días. Ochenta, noventa personas ahí. Eeh ¿Por qué? ¿Qué hacía a Rafael Bucaleta diferente de otros profesores? Yo en ese entonces quizá no hice un análisis tan exhaustivo, pero ahora sí. Y yo digo, bueno, por ejemplo, era un hombre que siempre sonreía. Siempre que se encontraba contigo sonreía, siempre entraba a clase sonriendo. Y siempre que estaba dando una clase estaba sonriendo. Cuando te contaba lo de Psicología del Trabajo que en muchos aspectos es una asignatura bastante teórica, no te contaba datos, no llenaba la pizarra. Te contaba las cosas de forma de película. Entonces fue Tom Mayer y le dijo a la General Electric, que no sé qué, no sé qué... Entonces la gente, ¿y qué pasó después? Además, era una persona que, incluso, en una clase de ochenta, noventa, el tipo se sabía los nombres de todo el mundo prácticamente. Se dirigía a ti por tu nombre y te preguntaba cosas. ¿Qué crees tú? ¿Tú qué opinas? Movía a la gente para que se metiera en esa clase. Y te desafiaba intelectualmente. Y, además, el tipo se movía y se acercaba a ti. Tú estabas sentado y se ponía a tu altura.

¿A dónde intento llegar con esto? A donde quiero llegar es que realmente lo que hace mejor a una persona, "mejor" -digo- siempre entre comillas, o bien que hace otras cosas que otros no hacen o que las hace de otra manera. Se trata de hacer cosas. Lo que les cuento, entro tanto en detalle. En el caso de Rafael Bucaleta, porque

lo que les cuento, son conductas, ¿okey? No digo es buen profesor, era un tipo que adoraba su trabajo. Eso es demasiado amplio. ¿Esto cómo se traduce? ¿Cómo bajo eso al suelo? Hay una serie de conductas. Sonreír es una conducta, llamar a la gente por su nombre es una conducta, preguntar directamente es una conducta, contar las cosas de determinada manera es una conducta. Eso es -digamos- lo importante de este asunto. La diferencia está en eso, en las conductas.

Y eso está en la base de todo modelo de competencias. La gente hace las cosas de una manera o de otra. Esto, que a lo mejor a alguien le puede parecer... van a ver que yo voy un poco por la parte conductista. Pero tengo mis razones para ir por la parte conductista. Porque la parte conductista te va a permitir trabajar unos aspectos del desarrollo que otras aproximaciones de las que hablaré no te van a permitir.

Decía, la diferencia está en las conductas. No es tanto ser, es hacer. Como decía, y haciendo digamos, un pequeño equilibrio, hablando otra vez de evaluación. Cuando se ha hablado de evaluación durante muchísimos años, evaluación orientada a selección, evaluación desarrollo, etcétera. Las herramientas de evaluación se han basado durante muchísimos años, antes de llamarse competencias, antes de llamarse competencias blandas, antes de llamarse sabe Dios qué. Se han basado en test de personalidad, no sé si les suena. De hecho, los test de personalidad se han usado en muchísimas ocasiones también en educación. Hay test de personalidad muy conocidos que evidentemente se siguen utilizando, 16PF, Mayers-Briggs, etc. He tenido ocasión de trabajar con todos ellos.

¿Cuál es -digamos- el problema o el hándicap de la personalidad? La personalidad sobre todo cuando hablamos de evaluación, ¿qué es? ¿Cómo se define? Hay varias corrientes dentro de la personalidad. La más clásica, sobre todo, para los centros de evaluación son los rasgos, las teorías de rasgos. Como dirán, la teoría del big five. ¿Qué son los rasgos? Los rasgos son, bueno, en esencia eso. Una serie de cosas, de conceptos, de constructos que se supone que una persona tiene. Normalmente se definía como dos extremos, amabilidad/agresividad, no sé qué no sé cuánto. Entonces a ti te colocaban en ese test -digamos- en una serie de líneas y eso marcaba ya como, no sé cómo decirlo, como el programa. Tenías ese programa metido y eso te llevaba a comportarte

de determinada manera o de otra. Era algo como que te llevaba por un carril, eso era una tendencia que tú tenías a comportarte así.

Eso ha sido así durante muchos años, sobre todo en evaluación. Eso trae unos problemas muy graves y esos problemas los detectan ya directamente los propios técnicos de la personalidad, hablamos ayer de algunos, la gente que trabaja la teoría social como Albert Bandura (...) empieza a detectar y dice: "espera que eso no tiene que ser así, porque lo digas tu". Eso es un planteamiento un poco extraño.

Por ejemplo, Michel dice: "se nos está olvidando una cosa". Es decir, que es la situación. La gente no se comporta igual en una situación que en otra. Por mucho que tú digas que tiene ahí su software metido (...). Yo no me comporto igual con mi suegra, que con mis amigos de celebrar. O con mi jefe, es decir, yo cambio. Y en algunas situaciones cambio mucho y soy el mismo. Pero me adapto a la situación.

Cuando tú dices que la personalidad te hace tener una conducta estable y repetida, también de alguna manera estás pretendiendo aquí que la gente es un poco idiota. Porque la gente solo repite la conducta si le da resultado. Porque si no le da resultado lo que hace es intentar cambiar la conducta. Tendrá más o menos un repertorio, pero no se da sesenta veces contra la misma piedra. Sino que trata de cambiar.

Y, por otro lado, hay un problema gravísimo. Sobretudo relacionado con ustedes que es el problema el que más les toca, que es el problema del desarrollo. Cuando yo hago una evaluación de personalidad y me sale que soy introvertido. Pues si soy introvertido, ¿qué hacemos? ¿Qué hacen ustedes para desarrollarme? ¿Cómo me quitan la introversión? No se puede. Es decir, si soy introvertido soy introvertido y seré así para siempre. Porque es el ser ¿okey? Entonces de ahí -digamos- la fortaleza que tiene el enfoque de competencias, es decir, cuando yo llevo el enfoque a decir no, no, no, no, no es que seas de determinada manera, es que ejecutas unas conductas o no las ejecutas. Las conductas se pueden cambiar, la personalidad no. Yo soy introvertido, pero puedo aprender una serie de conductas si me dan las pautas, si me llevan a. Eso sí que puedo desarrollarlo.

A mí de pequeño, por ejemplo, por poner uno de mis ejemplos absurdos, no me gustaban las lentejas. No me gustaban y era imposible que mi madre hiciera

que me gustaran las lentejas. No podía sacarme algo del cerebro o de la lengua para que me gustara. Ahora bien, yo no rechazaba la comida, porque sino sabía que no comía. Es decir, de alguna manera mi condición estaba ahí, pero yo aprendí a esto. Entonces, ya hasta me gustan las lentejas. Después de tantos años de sufrimiento.

Y hay otro aspecto también en esta crítica que es importante, que es... todos conocemos personas que son tremendamente distintas en lo que podríamos llamar personalidad, su carácter. Son personas muy diferentes entre sí. Pero, sin embargo, las dos tienen un buen rendimiento en su trabajo. Un resultado que sea el mismo, siendo muy distintas. Yo he conocido, por ejemplo, vendedores de todos los pelajes posibles y de todas las personalidades posibles. Vendedores buenos, quiero decir. Unos serán extrovertidos, otros no. Unos serán planificados, otros no. Es decir, había muchísimas diferencias en carácter. Entonces eso es -digamos- un poco peligroso, porque no existe entonces un patrón. No hay algo que me haga decir: ¡hey! Cuando la gente es así o viene por aquí, es buena para tal, puedo colocarla en tal o puede tener más potencial para hacer otra cosa.

La idea es que sí existe un patrón, pero el patrón no es tanto la personalidad, no es tanto el rasgo, porque ahí hay una variabilidad enorme. El patrón es la conducta. Es decir, vuelvo a mi ejemplo, al ejemplo de mi profesor. Yo tuve un profesor que se llamaba Urraca, que también murió, esto se está poniendo un poco siniestro. Es cuando uno se gradúa hace 25 años, pasan estas cosas. Quiero decir, Urraca era un profesor excelente y no se parecía a Rafael Bucaleta. El profesor Bucaleta era un tío súper grande, era un tío muy elegante, era un tío muy hablador, era un tío incluso seductor. Urraca no se parecía a eso, era un hombre un poco más concentrado, más callado, siempre iba vestido con una bata blanca a dar la clase. Pero, sin embargo, había cosas que sí compartían. Urraca era muy parecido a Rafael Bucaleta en eso de desafiarte constantemente, en eso de preguntarte directamente, en eso de tratarte como un igual intelectualmente y de que te implicaras a su clase. Había tres, cuatro, porque tampoco hay muchas más, tres, cuatro conductas críticas que le colocaban también en el grupo de los buenos, por así decirlo.

Ese patrón era la conducta. Entonces digamos que el objetivo es identificar esas conductas críticas. Hay una gente que consigue buenos resultados y otra

que no tanto. La idea es voy a coger esa gente que consigue buenos resultados y voy a intentar ver en qué se parecen y en qué se diferencian de los otros. Y ahí seguramente van a encontrar dos o tres cosas, no muchas más. No vamos a tener un perfil de competencias de diez competencias, de dieciséis o de dieciocho. Eso es un asunto. Nadie tiene dieciocho competencias. Bueno si ese el que se quita... sale la S cuando se quita la chaqueta –hace representación de Superman- ...Pero normalmente no. Normalmente son tres cuatro cositas.

Entonces, ¿Qué es o qué entendemos por una competencia? Una competencia no es más, en esencia, que una comparación de conductas con una base común. Es decir, un concepto que agrupa una serie de conductas que van en una misma dirección, en una dirección similar. Y que está estructurada y nivelada, pero basada en conductas. Estructurada y nivelada conductualmente. Ahora les voy a explicar qué quiere decir eso. Por poner un ejemplo, imaginemos trabajo en equipo, una competencia más o menos clásica. Lo que quiero decir es que dentro del trabajo en equipo tiene que haber una serie de conductas, comparten con los demás, aporta ideas a su grupo o a su equipo, anima a participar a otras personas, de acuerdo. Que nos digan qué es lo que hay ahí dentro, pero en términos de conducta. Que, si digo trabajo en equipo en general, aunque parezca que no, cada uno de los que estamos aquí vamos a entender una cosa diferente. Y por tanto hay que definir a mayor concreción posible qué hay por debajo de esa competencia.

El modelo, digamos, es el modelo basado en conductas, es el modelo de competencias que nosotros hemos, muchos años tomado, pero el modelo de competencias se desarrolló hace ya mucho, muchísimos años ya. Pero se ha ido desarrollando a lo largo de los años. Hablo de modelo, porque cuando hablamos de evaluación sí que hay que tener, digamos, un poco de rigor con lo que uno trabaja. Me explico, uno no puede medir lo que le de la gana. Porque este es un problema que tenemos muy habitualmente en psicología, no voy a decir ya en recursos humanos, porque eso sería ya la repanocha. Pero en psicología de, no sé cómo decirles, inventamos conceptos. Y cuando uno se inventa conceptos... malo. Porque, porque yo le dé un nombre a una cosa, no significa que esa cosa exista. Yo puedo querer medir la competencia no sé del pensamiento trifásico. ¿Qué es el pensamiento trifásico? Pues una cosa que me acabo de inventar que significa que una

persona puede pensar en tres cosas al mismo tiempo. Espérate, y ¿quién te ha dicho que eso existe? ¿Qué lógica tiene eso? ¿De dónde sacas tú eso?

Quiero decir, cuando uno quiere medir algo, ese algo tiene, que por lo menos, tener los pisos de existir. ¿Y cómo sé que tiene los pisos de existir? Porque yo hago un trabajo experimental importante o porque me baso en investigaciones anteriores, que es lo que tiene el modelo de competencias. Yo puedo decir, con tranquilidad, que hay una competencia que es planificación. ¿Por qué? Porque tengo investigaciones detrás de gente que ha investigado y que me ha dicho que existe. Habrá diferencias en como lo define cada uno, pero mínimas. Por tanto, me baso en un modelo que ya se ha consolidado. Que tiene una amplitud lo suficientemente grande para cubrir muchas conductas.

Lo que les recomiendo es que no se inventen competencias, eso es lo que quiero decir un poco con esto, sino que trabajen un poco con modelos consolidados, con cosas que ya hay. Yo puedo medir el peso, puedo medir la altura, pero no puedo medir la mente o el talento o el alma. ¿Quién me ha dicho a mí que eso existe? ¿Cómo se define, cómo se articula? Por eso, digamos, es lo importante de trabajar con un modelo consolidado. También lo eran las personalidades, pero hemos visto un poco las dificultades. Y, en segundo lugar, aparte de tener un modelo consolidado, de no medir locuras, conviene usar ese modelo, el modelo de competencias con propiedad. ¿Con propiedad, qué quiere decir? Centrando la cabeza en las conductas. Me explico, el modelo de competencias, en origen, es un modelo cualitativo. Lo que hace es describir conductas, no existen números. Los números o los niveles aparecen luego. ¿Por qué? Porque las empresas normalmente quieren niveles, quieren números. ¿Qué tiene en planificación? ¿Un tres, un dos, un cuatro o un uno? Porque eso me sirve para manejarlo mucho más fácilmente y para comparar. Pero esto hay que manejarlo con un tremendo cuidado. Si yo les digo que alguien tiene planificación 3. Nivel 3 de planificación, me dirán ¿y eso qué quiere decir? Ok, tiene un nivel 3 sobre 5. ¿Qué quiere decir eso exactamente? Bueno, nivel medio de planificación. Entonces, ¿qué quiere decir? Después hablamos del nivel medio del inglés, que no quiere decir absolutamente nada. Bueno, quiere decir que no tengo ni idea, pero tengo nivel medio. Quiero decir, no puedo decir que tengo nivel medio en una cosa porque no estoy dando información de nada. Yo no sé qué sabe hacer cuando me dicen nivel medio. La única información que sé es si tiene informaciones

extremas a lo mejor. ¿Que tiene un uno? Asumo que no sabe hacer nada. ¿Qué tiene un cinco? Asumo que es una máquina. Lo que le ponga lo va a poder lograr.

Entonces, digamos, esta nivelación, esto que hablaba antes de nivelación conductual. Vamos a poner un ejemplo así un poco tal, como si cocinar fuera una competencia. Si yo le digo que soy un cocinero nivel medio, ¿Qué conclusión sacan?

La idea es que tú puedes crear niveles. De hecho, debes hacerlo, porque una competencia no se tiene o no se tiene, se tiene en un grado o se tiene en otro grado. Entonces lo que tenemos que hacer de alguna manera es definir qué. Si yo digo que tiene nivel uno, nivel dos, nivel tres, lo que tengo que saber es, ¿qué sabe hacer en ese nivel? Eso es un poco lo que me va a dar información. Ya sé que es difícil, hay personas que van a estar en el nivel tres, pero van a tener cosas que se acercan al nivel dos y otras cosas al nivel cuatro. Esta es un poco la idea que les transmito. Nivel uno, que es el bajo, bueno sabe encender el fuego sin provocar ningún accidente grave; sabe abrir latas, es capaz de pelar cosas y de lavarlas y sabe hacer ensaladas, por ejemplo. Hasta ahí llega todo el mundo. A partir de ahí sí vamos creciendo, pero esa es un poco la idea, que la información que me tiene que dar es, ¿hasta dónde puede llegar y hasta dónde no? Porque, además, esa foto me va a decir qué es lo que tengo que entrenar y desarrollar después. Cuando yo sé lo que sabe hacer concretamente, pues ok, ¿sabe hacer escalopes? No. Vamos con el escalope. ¿Sabes hacer paella? Vamos con la paella. Me sirve un poco para enfocar muchísimo más. Los números no me dicen nada. Los números muchas veces son obligatorios, pero un número oculta muchísimas cosas. Porque no sé exactamente detrás. También pasa en el conocimiento, digamos en las notas que ponemos en cualquier asignatura. Tiene un aprobado, pero no sé exactamente qué sabe hacer y qué no.

Perfecto, bien. Hasta aquí, diríamos está un poco la primera parte, ¿qué es lo que tenemos que evaluar? ¿En qué me tengo que centrar? Conductas, fundamentalmente eso es lo que quiero medir. ¡Vale! Ahora me queda la segunda parte. ¿Cómo se evalúa eso? Sabiendo qué, ya es un poco más fácil. Pero vamos a hacer un pequeño experimento. Aquí tienen, digamos, una pequeña evaluación. Hay una pregunta, cinco alternativas de respuesta en la que solo una es correcta. Podría haberlo hecho de otra manera y hacer unas más correctas que otras. Pero en este caso solo hay una correcta. No les voy a pedir que contesten,

desde luego no quiero dejar en evidencia a nadie. Pero yo cuando veo esto, esto es un test de conocimiento, del rendimiento basado en conocimiento. Eeeh, no le veo nada raro. Bien, pues la mejor, más aceptado, las opciones pueden ser más fáciles, más evidentes o menos. Pero parece lógico.

Pero, el problema es cuando se van a encontrar con algo así (muestra algo en el proyector), cuando yo veo esto, aplicado a un test de conocimiento evidentemente suena completamente absurdo. Ustedes no evalúan así. Si ustedes están en historia no le preguntan al muchacho, ¿tú cuánto sabes de la segunda guerra mundial? Te dice "yo mucho". Ah okey, sobresaliente. Demuéstramelo, tengo que esforzarme. Sin embargo, esto les parece un absurdo y se ha utilizado durante muchísimo tiempo para evaluar. Para evaluar competencias.

Una autoevaluación lo que te dice, lo habrán visto, hasta qué punto planifica usted bien. Yo muy mal, mal, regular, bien, muy bien. Y yo cuando veo una autoevaluación para devolver eso -digo-espera, o sea, yo no tengo muy claro que los resultados que da esto me estén diciendo algo que me sirva para algo. A ver, primero, porque es la opinión de mi sobre mí mismo y no sé hasta qué punto yo tengo un criterio para decir si lo hago bien, mal o regular. Y segundo, es que yo me voy a enfrentar a muchas situaciones en las que yo puedo tener la motivación de mentir o de disfrazar la realidad, por lo menos. Quizá no tanto en la educación o el desarrollo, pero evidentemente no en los aspectos, en los aspectos laborales está clarísimo por dónde va la tentación. En ninguna voy a poner que soy un desastre. No voy a poner todo magnífico porque se me va a notar.

¿Qué necesitamos para evaluar conductas? Es decir, quedamos que las competencias son eso. Hay una autoevaluación que es la que acabamos de ver y evaluaciones de rendimiento. Digamos que la respuesta es obvia, necesitamos una evaluación de rendimiento. Necesitamos una prueba que de alguna manera obligue a poner la conducta en obra, ok. La podamos ver. Eso hay muchas formas de hacerlo, hay formas de hacerlo evidentemente por así decir, físicamente. Que le haga algún tipo de role play o de situación donde a esa persona yo le vea actuar. Vamos a la cocina, por ejemplo, ponte a hacer una paella. Y en otras ocasiones podemos tener, digamos, una aproximación un poco más indirecta. Se puede generar algún tipo de cuestionario en el que planteemos una situación.

Mira, esta es la situación papapa papapa, esto es lo que el cliente dice, estas son las opciones que tienes ¿qué harías tú? Pampam pampam y tenemos pues esa alternativa. Estas alternativas deben estar unidas con aquellas conductas que tienen los distintos niveles, nos va a resultar fácil de evaluar.

Pero lo que quería decir, sobre todo, es que lo que necesitamos es crear situaciones que provoquen conductas. Realmente es muy parecido a lo que ustedes están haciendo en un examen normal. Le están pidiendo al muchacho que demuestre ese conocimiento resolviendo un problema, analizando un texto o dando solución a otra cosa. Es lo mismo con las competencias, ¡vale!

Como no quiero tampoco extenderme mucho más, voy a entrar a una parte que quizá sea la más importante para los que estamos aquí. Hemos visto qué, hemos visto cómo evaluar. Nos quedaría dar un repaso a cómo desarrollar esas conductas. Bien, ya tenemos la evaluación. ¿Y ahora qué hacemos con eso? La pregunta es, ¿cómo se desarrolla una conducta? ¿Cómo se desarrolla una habilidad? ¿Alguna idea? ¿no? Sigue siendo una pregunta retórica que me contesto a mí mismo.

Todas las conductas, todas las habilidades se desarrollan igual, fundamentalmente. Sea jugar al tenis, sea tocar un instrumento, sea negociar, o sea aprendizaje. La base del asunto es ejecutarla, ¡vale! Hay que hacerla. Una vez, y otra vez, y otra vez, y otra vez y otra vez. Hasta que salga. Y si lo dejas de hacer, se te olvida. Y tienes que volver otra vez a empezar.

Esto es, digamos, lo básico. No es solo esto que vamos a ver, eso está claro. Un juego de tenis necesita que le des unas indicaciones, necesita que le digas “no, tienes que poner el cuerpo de lado, tienes que echar el brazo hacia atrás, tienes que cambiar el peso al otro pie”. Digamos, eso es muy poco, realmente lo que es un entrenamiento de un juego de tenis hecho y derecho, un 5% okay. Pero tiene que tenerlo.

Entonces, nosotros hemos estado trabajando bastante, desde hace bastante tiempo sobre un modelo, digamos, de desarrollo de competencias. (...) Es un modelo que tiene ya unos años desarrollado, unos 30 años. Y el modelo da bastantes buenos resultados en el tema de desarrollo de competencias.

Les explico un poco cuál es el origen del asunto. El origen empieza por aquí. Se realizan una serie de encuestas en las que se le pregunta a mucha gente, sobre todo en un entorno laboral, en este caso, si recuerda alguna experiencia importante de aprendizaje en su vida. En su vida laboral. Algo después de lo cual esa persona dice “es diferente, después de esto ya la cosa no es igual, soy otra persona, soy otro profesional”. Bien, esta era la pregunta. La pregunta, ¿dónde y cómo se dio esa situación? Y digamos que había tres alternativas fundamentales. Una formación estructurada, observando e interactuando con otras personas o afrontando directamente actividades o proyectos, haciéndolo.

Bien, ¿por dónde creen que fueron las respuestas de la mayoría de la gente? La mayoría de la gente dice que afrontando. Digamos, parece que hemos descubierto la sopa de ajo. Pero realmente, dense cuenta que, en muchísimos casos, la formación, sobretodo la formación empresarial no iba por aquí. Iba más bien por darle a la gente cursos, encerrarla en un aula durante dos, tres, cuatro días, aportarles cosas y luego soltarles en banda. Entonces eso es lo que de alguna manera este modelo trata de cambiar.

Este modelo sí que tiene también, digamos, una base experimental. Sobre el aprendizaje informal, sobre el aprendizaje de adultos, (...menciona diversos autores...) y también con la oficina de empleo de Estados Unidos que realiza bastantes encuestas en esta dirección.

Entonces, la conclusión final y aquí viene lo del famoso 70-20-10, ¿cómo aprendemos o cómo nos desarrollamos? El 70% es a través de la experiencia, el desarrollo de las tareas del día a día, la práctica, los nuevos retos, etcétera. Ahí está, el grueso de nuestro aprendizaje. Un 20% digamos de exposición, de ver a otros, de recibir consejos de otro, de que otros me digan cómo lo estoy haciendo, de mis redes, de cómo colaboro con otras personas. Y un 10% de la formación estructurada de un curso, un libro, un manual, etcétera. ¡Vale! Ojo: esto con un 10% no significa que no sea importante. Ese 10 es un potenciador.

Si un músico empieza a tocar sin tener ninguna indicación, ninguna guía, le va a costar mogollón. Va a avanzar, pero le va a costar mucho. Si tiene el 10% de guía, va a avanzar muchísimo más rápido. Quiero decir es un 10%, de acuerdo, tengámoslo en cuenta, pero ojo, que también es muy importante.

Tampoco lo tomen como una fórmula matemática. Lo del 70-20-10 para mí es una filosofía de trabajo. Podría ser 60-30-10, no lo tomen como algo absolutamente de proporciones exactas. No es una fórmula ni una pócima, ¿okey? Sino que, digamos, una forma de trabajar.

Comencé diciéndoles, dale más cancha a las actividades de hacer, sobretodo el tema de competencias blandas. Y también combínalo con esas actividades de exposición, de feedback, de consejo, de ver a otro, de acompañar a otros, de mentoring. Por explicarles un poquito más en detalle cómo funciona. Ese 10% que es una parte más formal, más dependiente, lo recibo en formación normalmente, sea a través de un profesor, sea a través de una web, sea a través de un libro.

Me sirve para todo, trabajar los conceptos, entender qué conceptos esconde detrás porque eso es fundamental. Yo siempre digo, mira que luego de utilizar estadística, al principio de la Psicología a mí que me costó la estadística. Hacía ejercicios constantemente y nada, imposible. Hasta que de alguna manera alguien me hizo entender el concepto. Cuando yo ya entendí filosóficamente qué quería decir varianza, dije ya, se acabó, no voy a hacer ni un ejercicio más. Ya a simple vista se lo que está pasando aquí. Por eso es tan importante lo del 70-20-10. Si no vas a estar practicando toda tu vida, que, si no tienes ese concepto claro, no te va a dar.

Entender un poco los por qué de las cosas, por qué funciona así. Darte las herramientas del funcionamiento. Si estás trabajando en un instrumento tienes que saber dónde están las notas, por ejemplo. Y relacionar un poco la teoría con la realidad que te vas a encontrar después. Vendría siendo un poco la base de todo. Lo que sustenta el edificio.

Y luego está el 20. Perdón, el 10% por ponerlos algún ejemplo: talleres, cursos, maestrías, conferencias, manuales, seminarios... evidentemente se les ocurrirá algún tipo de acción que pueda estar un poco a caballo. Entonces lo que es el 20%, es un aprendizaje mucho más informal. Mucho más interdependiente entre personas, un aprendizaje más social. Se trata un poco de la relación con otros y de aprender de otros. Y lo que consigue es eso, ayudar un poco la reflexión, obtener consejos desde fuera o visiones desde fuera de cómo estás haciendo tú las cosas. Aprender que hay diversas formas de afrontar un problema. Aprender de cómo lo hace este, cómo lo hace aquel, cómo le funciona a él. Me sirve también como apoyo, de algún

modo emocional y racional, el tener esos referentes. Y también para compartir informaciones y prácticas entre las diferentes personas.

En acción, ¿qué tipo de acciones son 20? Pues algunas las conocéis, mentoring, coaching, feedback, redes, asociaciones, videos, sobre todo si se hacen video también es tener un referente, es ver una conducta e intentar. Temas como el acción learning. Evidentemente habría muchísimas posibles acciones.

Y por último está el 70. Es un aprendizaje mucho más informal, mucho más independiente, por si solo de alguna manera. Y mucho más experiencial, mucho más basado en lo que hago. Evidentemente para en los resultados ver si lo que estoy haciendo va mejorando y obteniendo diferentes resultados. (...) Las competencias blandas, eso es un aspecto fundamental, convertirlas en un hábito. Si uno deja de entrenar la competencia, la competencia va para atrás.

Es como si alguna vez tocó algún instrumento musical, eso es así. Tú tienes una serie de básicos y los básicos los tienes que seguir haciendo toda la vida. Y en cuanto lo deja de hacer, van para atrás. Eso es así, es un entrenamiento, entonces hay que adquirir un hábito. Es imposible, un poco a la luz de esto, que ustedes puedan desarrollar una competencia en una persona en un curso de una semana. Le podrían dar las bases, pero no se va a desarrollar. Para desarrollar tiene que ser hábito. Un profesor de música lo que hace es pretender que una persona practique en su casa. Porque lo que va a hacer es que una hora a la semana, viene allí y va a tocar el clarinete, mejor no. Yo te doy la base y el desarrollo es tuyo.

Esto tiene, les diría, interrelación de distintos grupos, asumir nuevas responsabilidades, realizar trabajos de investigación, realizar proyectos, rotar entre diversos puestos para conocerlos, resolver problemas, etcétera. Todo lo que nos dice aquí.

Decía, que lo del 70-20-10 en lo que se refiere al desarrollo de competencias blandas, y en lo que se refiere a la educación, el ámbito de la educación, yo creo que tiene un recorrido enorme. ¿Por qué? Porque como les digo, las competencias blandas son universales. Yo... ¿y la negociación?, puedo aplicarla, entendiendo negociación como una competencia, en cualquier ámbito. Y sobre todo se desarrolla haciendo. ¿Eso qué quiere decir? Que, si el 70% es la parte crítica, lo que yo voy a desarrollar es esa competencia.

A ver, cómo se lo explico. De alguna manera el mundo entero es mi gimnasio. Es mi aula, yo no necesito un aula. Si a mí me explican y me guían sobre qué es la negociación y qué es importante para desarrollar negociación que sería la parte 10. Luego, debo decir, busca oportunidades de negociación. Yo no tengo opciones de negociación, ¿cómo que no? Tú negocias con tu madre que te deje venir más tarde a casa. Tú negocias con tus amigas qué vais a hacer o qué película vais a ir a ver. Tú negocias con tu profesor que te permita entregar las cosas más tarde. Esas situaciones, por eso -decía- las competencias blandas no las asocian con el trabajo. Que evidentemente están relacionadas con el trabajo, pero están relacionadas con todo en la vida. Y uno puede ser flexible en todas las ocasiones de la vida, uno puede dirigir personas en todas las ocasiones de la vida. Uno puede planificar las vacaciones... Pero digamos uno tiene miles de oportunidades de desarrollar.

Entonces, la idea, digamos, fundamental del 70-20-10 es, dentro del mundo educativo, más bien como una doble vía. Que sería por un lado la integración de dinámicas. Estoy hablando de aula, de cuando estamos trabajando en aula. Estamos trabajando en un contexto educativo más cerrado. Y por otro lado el autodesarrollo, hay una parte importantísima de autodesarrollo.

La integración de dinámicas qué quiere decir. Es un poco lo que les comentaba (...) es decir, se trata un poco de desarrollar las competencias blandas, al mismo tiempo que están trabajando cualquier otra área. Sea matemáticas, sea historia, sea música, sea lo que sea. Quiero decir, no es una disciplina diferente. Es que yo voy a integrar unas dinámicas de trabajo, que me sirvan para desarrollar al mismo tiempo esas competencias blandas. Yo puedo estar enseñando matemáticas o historia, y enseñarlo de tal manera, darle tal giro a la dinámica docente, que me lleve a desarrollar al mismo tiempo trabajo en equipo. ¿Me estoy explicando? ¿Por qué? Porque van a obligar a la gente a trabajar en equipo, a integrarse, a coordinarse, pero evidentemente van a necesitar darles unas pautas.

Algunos me dirán "eso ya lo hago yo" y evidentemente "eso ya lo hago yo" ya les pongo a trabajar en equipo y tal. Digo sí, pero no les das ninguna pauta. Tú lo que haces es decir bueno, hay que hacer un trabajo en grupo al final del curso, formar grupos de 5 y me lo dais al final. Con lo cual, el resultado cuál suele ser. Que el 80% de los equipos acaban hundiéndose, acaban

enfadados unos y otros porque este no da ni un golpe, porque este no sé qué, porque lo he tenido que hacer yo. Al final lo hace solo uno, cada uno hace lo suyo. Es decir, la idea está bien, pero lo que necesitamos de alguna manera es darles un poco la pauta. Oye, para hacer eso bien, se hace así. Tenéis que dividirlos los roles o tenéis que hacer esto, tenéis que hacer este tipo de planificación. Darles un pelín de seguimiento. Que ellos también se auto exijan a sí mismos. Evidentemente para esto el maestro de alguna manera tiene que tener herramientas, no tiene por qué tener eso de serie el saber cómo se desarrolla una competencia u otra.

Pero lo que quiero decir es que es perfectamente integrable. No es ahora, hoy toca la clase de trabajo en equipo, no porque no es así. Eso está presente, el trabajo en equipo es una cosa que está en la vida. En las situaciones que me voy encontrando. Pues voy a aprovechar ese escenario que tengo aquí para desarrollar el trabajo en equipo o cualquier otra cosa. Evidentemente ya la decisión de cuál es la competencia más prioritaria va a depender de muchas cosas. Evidentemente no se pueden desarrollar todas las competencias, la mayoría sí que podemos trabajarlas.

Entonces digamos, sería una mezcla en lo que nosotros estamos trabajando de integrar esas dinámicas dentro del aula, que el docente tuviera herramientas para trabajar de determinada manera dentro de las mismas materias que se están trabajando. Sin meter nada nuevo, sino un poco la forma de hacerlo. Y aparte también darle al alumno, al muchacho, una guía, digamos, para que cuando esté fuera pueda seguir trabajando eso. Fíjate cuando se dan estas situaciones, fíjate qué pasa. Anótalo, prueba hacer esto. A ver qué resultado te da y vamos a ver a la próxima. Darle un poco de pautas sin que sea muy complicado y sin sobrecargarle ni saturarle. Y ver, las cosas que se está encontrando en la vida cómo las está manejando. Para que él se acostumbre a analizar esas situaciones desde el punto de vista de una competencia y a cambiar esas conductas.

Bien, dicho así parece fácil. Bueno, por mi parte yo creo que nada más que añadir. Ahora sí encantadísimo de escuchar pues preguntas, comentarios, dudas o cualquiera que les surja con respecto a este tema. Muy agradecido evidentemente por su atención, por su participación.

SECCIÓN V
CLAUSURA

CONFERENCIA DE CLAUSURA: El currículo a prueba: una mirada desde la Agenda E2030. Desafíos para la investigación

Jorge Rivera

PALABRAS DE CLAUSURA

Julio Leonardo Valeirón

Planteando una temática, que de alguna forma ha sido abordada de una manera u otra., el privilegio de estar al final le da a uno la posibilidad de recoger de las cosas que se han dicho, de poder simplemente mencionar cómo esto ya lo dijo algunos de ustedes, pero al mismo tiempo el traerles algunos cuantos desafíos.

Por eso he titulado esta presentación como “el currículum a prueba”, porque creo que sí lo está con los elementos que tiene la agenda educativa 20-30 a la cual nos vamos a referir luego en esta conversación. En primer lugar, quiero hacer muy corta la introducción; ya Dinorah se refirió a esta porque quiero decir que la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana es un organismo del sistema de la integración Centroamericana de la cual es miembro República Dominicana.

Lo de Centroamericano, aunque geográficamente no corresponde a la situación de este país, pues dado a sus inicios, sus inicios con el protocolo de Tegucigalpa, y después República Dominicana se añadió primero como observador y después como miembro pleno de derecho de este organismo. ¿Y qué hace este organismo? Es como la secretaría técnica de los ocho ministerios de educación y que apoya en la implementación y en los acuerdos y en la búsqueda de cómo integrar los sistemas educativos en los países. Es presidido por los ocho ministros de educación que se reúnen dos veces al año. Es el consejo de ministros de educación que toman sus decisiones, que trazan las orientaciones, que fijan las prioridades y que encarga a la secretaría general que tiene sede en Costa Rica; ustedes saben que el sistema de la integración centroamericana tiene distintas secretarías, una de ellas está en San Salvador, algunas fuera de San Salvador, en este caso la secretaría que tiene que ver con los temas de educación y de cultura.

Lo importante de este trabajo en los últimos años ha sido el lograr poner de acuerdo a las ministras y ministros de educación de los ocho países para trazarse una política educativa común, puesto que con las comprensibles diferencias que existen por diversos motivos entre los países hay una problemática que es básicamente común y no menos igual, puesto que

se siente con diferente intensidad en cada uno de los países, pero que permite trazarse lo que una política hace; objetivos, principios, metas, líneas estratégicas de acción, que eso es lo que han hecho los ocho ministros y ministras de educación de esta región desde el año 2013, no es reciente, lo que ocurre es que ahora esta política ha sido desafiada también. Porque en el 2015 los ministros de educación unos 120 ministros que reunidos en Chon, esta ciudad de Corea, firmaron una declaración y comprometieron a sus ministerios a realizar ciertas tareas. A ellos nos vamos a referir, pero no quería dejar de hacer esta introducción, porque es muy probable que para muchos de ustedes esta sigla la SEC no haya significado hasta este momento nada, espero que de ahora en adelante ustedes puedan saber cuál es su punto de referencia.

Vamos a plantear en esta conversación cuatro puntos básicos; el primero se refiere al currículum de movimiento, algo así es préstamo para la base de la actualización curricular que en la República Dominicana están planteando. En segundo lugar, quisiera referirme a tres cambios drásticos que siguen impactando en la sociedad y que por eso mismo impactan en educación. Quisiera también proponerles a ustedes qué grandes desafíos presenta la educación para el desarrollo sostenible que es el eje central de la agenda educativa 20-30 que ustedes la han de ver escrita o descrita, así como la tengo yo aquí, y qué significa esto para los sistemas educativos y para la temática que convoca este congreso y qué quiere decir esto para el pueblo, y por fin puesto que estamos convocados por el IDEICE y ustedes han presentado y estoy asombrado por ello, tanta cantidad de investigaciones, qué desafíos se plantea esta institución en la investigación de aquí en adelante. Así que esos van hacer los cuatro puntos a los cuales quisiera referirme.

Primero, currículum en movimiento. Esa pregunta que está ahí no se las voy a responder yo, se la estoy preguntando a ustedes. Sería mucho atrevimiento de mi parte plantearme si el currículum dominicano está ajustado o no a las propuestas de un desarrollo sostenible en educación, para este desarrollo que ha sido comprometida por los países. Quisiera que a medida que voy conversando con ustedes, ustedes

puedan tener esa pregunta en mente para decirme lo que tenemos entre manos, si está o no ajustada a estos planteos. El currículum en movimiento, en 2015 la República Dominicana presentó sus bases de actualización curricular en el mismo tiempo que se estaban desarrollando estas conversaciones internacionales y no sé qué tanto fueron tomadas en cuenta estas conversaciones acerca del desarrollo sostenible y del tipo de desarrollo al que desfila la comunidad internacional; pero sí creo que es muy claro el documento curricular que el ministerio de educación le ha propuesto al país, pero hay que reconocer que hay cambios permanentes en la sociedad que necesitan ser reflejados en el sistema educativo, en la propuesta educativa, en la oferta educativa que desarrolla. Esta declaración fue desarrollada también en el mismo año con cierto paralelismo, lo que hace es plantear enormes desafíos y compromisos a la educación de la comunidad internacional, no solamente porque es uno de los métodos sustanciales a los cuales nos vamos a referir y creo que ya en la primera conferencia se mencionó. El currículum está históricamente determinado, está situado, y el concepto de desarrollo es un concepto fundamental cuando estamos tratando de definir qué tipo de ciudadanos necesitamos nosotros. Y por su parte, lo que me habían pedido que compete directamente a ustedes, también en República Dominicana no solo es suscriptor de la declaración de Chon, sino también mandante de la política educativa centroamericana, porque esta es la que recoge los planteamientos. A comienzos del mes de octubre, hace muy poco, la última reunión del consejo de ministros de esta región, la región SICA aprobó la nueva versión de una política educativa que recoge los planteos, recoge los principios, adopta el objetivo número cuatro de los diecisiete objetivos que se planteó la comunidad internacional en materia de desarrollo sostenible y el cuarto es el que se refiere a educación y se trazó un conjunto de metas que los países se comprometieron a cumplir. Y aquí, sí doy un poco por sentado algo que ya fue planteado por Mercedes; existen las series de hitos en el pensamiento y en el desarrollo del currículum y personalmente, pienso que estamos ahora en un momento importante donde se abre una nueva etapa en esta visión; veo aquí algunas cabezas canas que de seguro recordarán que vimos en los años 60, en nuestra región, cuando en la carrera del espacio Estados Unidos la pierde porque ellos son los primeros en llegar. Entonces comienzan a plantearse qué pasa en el sistema educativo; ¿por qué nosotros no hemos llegado? Planificación señores, tenemos que planificar. Entonces empieza una muy

fuerte corriente de la que somos nosotros subsidiarios y que en ese momento nos plantea la planificación por objetivo, tenemos que buscar resultados, tenemos que visibilizar qué es lo que estamos haciendo. Tenemos que lograr cierta conducta en nuestros estudiantes, en nuestro sistema educativo, entonces se genera esa corriente en la cual no sé si alguno de ustedes ha estado inmerso.

Recuerden que teníamos que encontrar el verbo que reflejara la conducta observable, pensar técnicamente, pero yo no la veo, tengo que mostrar algo, tengo que delinear elencos y menudos de palabras de las cuales los docentes podíamos encontrar la conducta observable que puedo medir, entonces apareció esa corriente de la cual creo que todavía somos herederos de medir y aquello que no se mide no vale y entonces hoy en día pese a que los marcos teóricos han cambiado, ha corrido bastante agua bajo el puente cuando estamos hablando de enfoques por competencias. Un poco estamos siendo herederos de esta visión resultarista, de esta visión exitista, que tiene que desarrollar, mostrar, porque si no estamos educando, no estamos preparando para esa sociedad. Sin embargo, recuerden ustedes hace, unos cuantos años, en el siglo pasado paralelamente se desarrolló un pensamiento alternativo de esta región. Yo les traigo a colación la frase con la cual nos formamos muchos, en esa época de Pablo, nadie educa a nadie, nadie se educa así mismo; los hombres se educan entre sí en contacto con el mundo, en la que rompía con la visión en la que yo te educo a ti y quiero hacer que tú seas como yo quiero que seas, como le conviene a esta sociedad que tú seas y empezamos a desarrollar un pensamiento contra hegemónico en esta región y creo que todavía perdura con visiones muchas veces utópicas. También tenemos que pensar en que estamos educando para sociedades que todavía no existen y que la educación es un fruto necesario, determinista de esta sociedad. Eso lo pensábamos en los años 70 del siglo pasado, muy entusiasmados, muy deterministas. Para cambiar algo había que cambiarlo todo y entonces la educación era necesariamente parte del aparato ideológico del estado. Creo que hemos avanzado un poco en eso, y quisiera mostrar simplemente ese lazo estrecho que existe entre la educación y el tipo de sociedad que se desea construir. Solamente quiero destacar aquí, para no alargarme excesivamente en esta presentación, el hecho de que, si bien en todos los últimos 20 años, nuestros países han estado inundados de reformas curriculares, de nuevas ideas, de nuevos currículos, de nuevos programas de estudio, sin embargo, los

estudiosos de las reformas educativas de la región están de acuerdo de que estas no han sido muy exitosas y no han sido muy exitosas por una sencilla razón: que es la que yo quisiera destacar a lo largo de esta presentación, porque no han sabido cómo llegar al aula. El currículum no existe en los documentos, perdón tal vez estoy diciendo algo que los especialistas pueden decirme que...currículum desde lo que yo entiendo quiere decir el recorrido de... Cuando hablamos del currículum vitae estamos hablando del recorrido de mi vida. Y cuando estamos hablando de educación, del currículum, estamos hablando del recorrido de aprendizaje que tiene un estudiante, un ciudadano, una ciudadana, qué hace y esto no está en los documentos. Ese recorrido se da dónde están ustedes, se da en las aulas. Tal vez pueda decir algo que suene en la religión pedagógica como herético, que si no está en las aulas el currículum no existe, porque es allí donde de verdad se da el recorrido de aprendizaje que hoy en día juntos, siguiendo lo que Pablo nos trazó, recorreremos docentes y estudiantes, porque vamos aprendiendo juntos. Entonces quisiera señalar este día, que me parece muy importante cuando estamos hablando de reflexión curricular, no son las leyes, no son los documentos, es la acción que nosotros desarrollamos en las aulas.

Hay tres grandes cambios que afectan a la sociedad: uno de ellos ha sido referido hace poco con mucha abundancia por parte de ustedes y a esos tres cambios me gustaría referirme levantando la pregunta, en qué medida nos están afectando a nosotros estos cambios. El primero tiene que ver más bien con cambios en el orden socioeconómico; hay un fuerte cuestionamiento a los modelos actuales de desarrollo. Los modelos actuales de desarrollo han producido en nuestras sociedades pobreza, concentración de riquezas, exclusión. Y si nosotros seguimos educando para ese tipo de sociedades, estamos reforzando y fortaleciendo la multiplicación de la pobreza, y ahí todo un replanteo de reconceptualizar qué es el desarrollo. En las Naciones Unidas fueron planteados, a propósito del desarrollo humano, reunidos ahora a partir de la convocatoria que hizo el sistema de las Naciones Unidas, se está hablando del desarrollo humano sostenible. Estamos tratando de buscarle una cara diferente a ese modelo de acumulación que ha generado enormes diferencias en nuestras sociedades, agudizando las brechas existentes.

El tema de la dignidad humana es el concepto de algunos otros elementos importantes del desarrollo. El desarrollo no es tener muchas cosas, no es tener acceso, es hacer que las personas vivan con dignidad y éste es un tema muy importante. Otros han avanzado, cuya labor mencionaba Manuel Castense, que no solamente planteó el problema del mundo en redes, sino lo digital como un elemento del desarrollo. Hoy en día el desarrollo es digital. Y en América Latina esta prisió cuestionadora, discutidora de lo hegemónico ha producido una visión humana del desarrollo. El desarrollo como el buen vivir basado en las culturas andinas, el submacajamaya en mi país de Bolivia de la Almara o el Ketchua en Perú, Ecuador; son nuevas visiones del desarrollo que nos dice que lo importante no es gente que produzca mucho, lo que importa es que la sociedad nos ayude a vivir bien. Todos éstos modelos cuestionadores del desarrollo están de alguna manera golpeando nuestra concepción de qué queremos en la educación y qué oferta hacemos en nuestro currículum. De qué manera estas visiones están impactando en el currículum dominicano. Es algo que en parte ustedes han estado discutiendo en estos días, pero queda también como una contribución al debate futuro.

El otro gran impacto proviene del mundo científico. La investigación del cerebro no ha cambiado nuestras maneras de entender el aprendizaje, nos ha cambiado notablemente lo que significa el momento en el cual se empieza a aprender y cuando éste termina. Hay por tanto una visión nueva, renovada del aprendizaje; hay una visión nueva acerca de la importancia que tienen las distintas dimensiones del aprendizaje, los aspectos emocionales, no solamente los aspectos absolutamente cognitivos, conocemos mejor aquellas funciones cerebrales más complejas desde el momento en que ha sido posible físicamente ver qué cambios producen algunos hallazgos, han debido ser de tal magnitud que han empezado a cambiar, inclusive, la ciencia pedagógica.

No me quiero referir demasiado a esto, porque no tenemos tiempo, pero lo que nos lleva es a plantearnos prácticas de aulas distintas y nos lleva a cuestionarnos la formación docente. Ayer estuvimos trabajando el tema de las competencias blandas, esto no se hablaba en el currículum, pero hoy empieza a ser un asunto del que estamos hablando. Cuando estamos hablando de las competencias blandas, se está cuestionando las teorías vigentes del aprendizaje y no como están sus escuelas de formación docentes.

He visto por aquí gente del ISFODOSU, también he compartido con directores de carreras universitarias. ¿Estamos enseñando la teoría del aprendizaje como las aprendíamos hace algún tiempo? O de qué manera estamos incorporando a nuestra formación y por tanto a nuestras prácticas de aula, que es un tema, que voy a seguir insistiendo. Hay nuevas exigencias del aprendizaje y ustedes la van a encontrar con otros términos: neurociencia, la neurociencia cognitiva, mente, cerebro, salud y educación, donde empiezan a confluir como una espiga científica no solamente en las visiones de la psicología, de la tecnología, sino también, en la investigación cerebral y la salud. Y los que ustedes acaban de conversar ahora parecen ser cambios fuertes que están impactando en la sociedad. El mundo digital no es que la educación dice: ¡ah! tenga mundo digital, no es así; es la sociedad que se ha digitalizado, está ahí y claro, no sé si la figura que tu planteabas del tren que se escapa corriendo y yo voy detrás, al rato pienso que estamos dentro del tren, pero no sabemos qué hacer con esa máquina que esta imparable.

El desarrollo está penetrado por el mundo digital y para ser ciudadanos como hasta hace poco, necesitábamos un código alfabético, si yo no sabía descodificar el alfabeto y poder componer palabras y conceptos no era reconocido como ciudadano, no podía ejercer mi ciudadanía; inclusive, en un tiempo no se podía ni votar si tu no sabía ni leer ni escribir. Acuérdense que el voto universal fue bastante tardío para que incluso los alfabetos pudieran votar, un equivalente de esto hoy, para ser incluido en la sociedad necesita ser alfabetizado digitalmente, es la condición de la nueva ciudadanía y por eso una educación que forma ciudadano no pueda estar de espaldas a eso. Pero claro, esto significa que desde el lado educativo ya se ha dicho, aquí está enormemente cuestionado lo que estamos haciendo, porque antes nos reuníamos en un espacio para aprender, hoy no necesitamos estar circunscrito a ese espacio o a un tiempo, o la gradualidad de los aprendizajes. Cuando yo entro a internet no digo qué aprendizajes debe conocer un niño de 8 años en ciencias; cuando un estudiante o un docente busca la palabra -dice- bueno esto es para su primer nivel de formación, si usted quiere algo más vaya...tengo un acceso de inmediato al conjunto de conocimiento y esto cambia los conceptos de progresividad del aprendizaje con lo cual están diseñados nuestros programas de estudio de nuestros currículos y obviamente ustedes tienen la experiencia y la pueden decir mejor, porque se enfrentan a alumnos

que ya tienen conocimientos insospechados. Cuando ustedes quieren hablar de algo, sus estudiantes están de ida y vuelta y también empiezan a cuestionar, hay una invasión del mundo digital en la sociedad y eso desafía a la educación. Y yo aquí quisiera traer una frase que Marshall McLuhan, un estudioso canadiense del mundo de la comunicación a mediados del siglo pasado dijo: "el medio es el mensaje". No señores, las tecnologías no son ayudas para aprender; un tiempo la tecnología educativa, eso recuerdan, cuando descubrimos que se podía proyectar, que había un proyector de cuerpos opacos y que podía pintar en la pizarra, que ya no era de tiza, esas eran ayudas de aprendizaje, hoy la tecnología digital es el contenido del aprendizaje, es el mensaje, porque estábamos operando bajo aquel viejo modelo comunicacional. Toda pedagogía, toda educación se construye sobre un modelo comunicacional por la fuente que emitía un mensaje y unos receptores que estaban escuchando el mensaje, y así apasionados explicábamos la teoría de la radio, de la revisión y de la docencia. El docente que tenía toda la información, aquí lo que quería decir era el mensaje y sus estudiantes... bueno Pablo nos cambió un poco esa concepción, los aprendices no son como mesas, como tablas rasas, ya empezamos a cambiar eso. Esto nos está planteando una competencia muy enorme, muy grande a la escuela y es algo que se ha dicho acá, pero a mí me gustaría concebir, no tanto que nos desgastemos en ver cuánto, si aprendemos más o mejor usando tecnologías, hasta dónde llega mi modesto conocimiento no existe evidencia todavía sólida internacional para decir que utilizando tecnologías aprendo más o mejor que sin ellas, a mí no me fue mal en el mundo de las matemáticas y en ese tiempo no usábamos computadoras y ustedes muchísimos han aprendido sin la tecnología. ¿Y entonces qué nos quedó mal en la sociedad, en el descubrimiento científico? Por tanto, plantea el tema al investigar si usando tecnología se aprende más. Es que eso es concebir la tecnología como un medio, como un recurso, como una ayuda didáctica y hoy cuando un estudiante nuestro postula ser cajero de un supermercado, sino maneja su computadora no puede actuar en la sociedad. Es la sociedad la que nos exige y por tanto deja de ser una ayuda para que yo enseñe y se convierte en contenido del aprendizaje, en cuanto nuestro currículum está haciendo eso

Bueno es algo que ustedes tienen que preguntarse y es algo que hay que revisar, la base de la actualización curricular y no se trata de que allí di una materia más al currículum. Al inicio empezamos a enseñar hasta

programación, me acuerdo muy bien, había que enseñar programación, porque queríamos hacer algo, hoy creo que hemos cambiado un poco la idea y lo que estamos haciendo es más bien ser capaces de ayudar a nuestros estudiantes a encontrar las claves de comprensión de un mundo tecnológico, porque si nosotros queremos leer el mundo actual con las claves que teníamos del mundo no tecnológico, no estamos formando para eso, entonces educar en la tecnología quiere decir, no solamente tener computadoras distribuidas en todo el mundo. Eso es lógico, eso está fantástico, eso es una política de equidad, que todos tengan la posibilidad de usar y tener en sus manos una computadora, me parece que eso es plausible, pero obviamente lo que aquí se ha dicho no es suficiente, y tal vez es más fácil cambiar como lo reconoció en Uruguay el plan SIBAL en el uno a uno. Esto es más un asunto de equidad, es para que todos puedan tener la oportunidad de tener acceso a una herramienta, pero claro, yo no me voy a meter ahí, porque hay personas más calificadas que han estado conversado sobre eso, pero una computadora sin una propuesta pedagógica virtual, es como yo aprendo virtualmente, pueda ser que me permita seguir usándola como si fuera una máquina de escribir o como si fuera el lápiz. La gente no aprendió a escribir distribuyendo lápices, no aprendió a leer distribuyendo libros, aprendió a escribir y aprendió a leer cuando le ofrecieron una propuesta pedagógica que le hizo capaz de poder articular y poder entender y poder captar. Por tanto, distribuir tecnología, sino está acompañada de una propuesta pedagógica, no es, sino más que un ejercicio saludable muy bueno, pero que requiere fundamentar metas.

El objetivo de desarrollo sostenible número cuatro que acordaron nuestros ministros, más de 120 ministros de educación del mundo, se comprometió a garantizar una educación inclusiva, equitativa, y de calidad y promover el aprendizaje durante toda la vida y para todos. Ese es el objetivo de desarrollo sostenible número cuatro al cual estamos comprometidos como lo estamos. Como le estamos haciendo preguntas a ustedes en estos momentos, para ver el gran desafío que nos trae la educación para el desarrollo sostenible, quisiera destacar los ejes fundamentales de esta propuesta inclusión y equidad que nadie quede atrás. Esa es la expresión acuñada en la declaración hecha: "nadie quede atrás". Ese es un eje central de los sistemas educativos y de la temática curricular del campo curricular, que es el que aquí nos está convocando; el otro gran eje no es nuevo: "calidad centrada en los resultados". Eso sí, pero no solo en una sola clase

de resultados, todas las dimensiones del aprendizaje necesitan formar parte del concepto de calidad. Y el tercer gran eje es muy importante "a lo largo de toda la vida". Miren a ver si esto no está cuestionando a nuestra oferta educativa. Hemos tenido un periodo de escolaridad desde aquí hasta aquí, antes de aquí no me corresponde y después de aquí tampoco, a lo largo de toda la vida es el planteo. Por tanto, ese compromiso nos lleva hoy a comentar muy rápidamente esto a un currículo inclusivo, no solamente en la misma escuela, sino también todos en la misma aula y esto trae una característica especial para el nuevo docente y para todos nosotros. Todos nosotros necesitamos cultivar el reconocimiento de la diversidad, la aceptación de la diversidad. La aceptación es que hay varias pedagogías: una pedagogía normal y una pedagogía especial. Para algunos que son diferentes por distintos motivos y a veces nuestro propio currículum, nuestra propia organización, el sistema educativo es el que separa. El desafío de una educación inclusiva nos lleva a nosotros a aceptar que todos pueden aprender, espero que no haya aquí nadie que haya participado, de que haya sido un profeta de las profecías autocumplidas cuando pasa un niño de un grado a otro, ya con el no hay nada que hacer. Colega te informo, todo está ahí, pero no va aprender nunca. Las profecías autocumplidas, la investigación internacional nos dice que, si un docente está convencido que alguno de sus estudiantes no va aprender, jamás va aprender, por tanto, debemos cambiar nuestra percepción y nuestra concepción y obviamente mejorar nuestra información y nuestras técnicas. Estamos pasando del lenguaje de las necesidades especiales de aprendizaje que tenía alguien que atender a lo que son barreras de aprendizaje que todos nuestros alumnos tienen, porque si no estamos trabajando con el estudiante promedio, que existe en sus aulas y ustedes lo saben muy bien y eso cambia entonces nuestra percepción, nuestra visión de lo que es una situación de aprendizaje. Y la cerración a estas barreras, obviamente la UNESCO lo ha dicho, ya no las resuelven escuelas especializadas, están resueltas por la escuela, por la única escuela que se ofrezca a todos para que nadie quede atrás. El listón que nos ha puesto en este enorme salto que tiene que dar nuestro currículum es bastante alto y es bastante exigente y creo que es ahí que tenemos que ir caminando. El gran problema a resolver no es que nuestros documentos curriculares hablen de esto, aprendamos la lección del pasado. El gran desafío es que llegue al aula, ¿cómo hago para que el currículum llegue al aula? Ese es el enorme desafío que tenemos entonces y esto ha hecho que hoy en día estén cada vez más obsoletos.

Modelos gestión centralistas, modelos de gestión que se manejan por circulares y la resolución ministerial 001 del año. Este año la enseñanza en este país se va a desarrollar de esta manera. ¿Como se manejará el sistema educativo por circulares y resoluciones ministeriales y, no estoy aludiendo a lo que pase aquí en la República Dominicana, estoy hablando de lo que he visto en otros países o las formas como se reproducen...

Ahora voy a pensar en mi país que hizo una propuesta muy importante de una cuestión socialmente, una cuestión ligada al trabajo, para eso se invirtió enorme dinero, capacitar a todos los maestros a través de un sistema de cursos. El único problema es que los que dieron esos cursos jamás habrían estado en un aula ni trabajado en un proyecto productivo que producía aprendizaje, de tal manera que el esfuerzo de llegar al aula se queda intermediado por este tipo de acciones de llegada a lo local, o sea, si nosotros tenemos un concepto de desarrollo como estamos mirando, el desarrollo se produce localmente, se produce en la comunidad, los estudiantes, los niños y las niñas se van de la escuela en la localidad, en el territorio. Y si yo, director de escuela, del distrito, de la región, el asesor, estoy facultado para tomar decisiones inmediatas de lo que está pasando cuando se va un niño de la escuela o cuando la escuela lo excluye, porque los niños no se van de la escuela, la escuela es incapaz de retenerlos, la escuela es incapaz de ofrecerles el tipo de aprendizaje que necesita y cuando ocurre esa expulsión de la escuela aparece dos años después en una cifra estadística que dice que un 5, un 8 o un 10% abandonó la escuela, cuando yo tengo que actuar en ese momento para que recupere a ese muchacho, lo reinserte, -le diga- miremos otra forma, cómo podemos resolver el problema que tú tienes, y para eso voy a llamar el ministerio del desarrollo social y voy a llamar al Alcalde para ver cómo hacemos, que tu padre se quedó sin trabajo. Es que, si no estoy facultado localmente para poder actuar y tomar decisiones, no vamos a poder nunca desarrollar un currículum inclusivo; inclusive, en aquellos casos en los cuales los problemas desbordan la capacidad de solución que tiene la escuela. Voy saltando algunas cosas, ustedes van a tener este texto escrito, no quiero fatigarlos, estamos cortos en el tiempo.

La tarea del currículum es generar las condiciones para que esta educación para el desarrollo sostenible acontezca y ocurra, y aquí no digo nada nuevo, es el tema de la formación inicial docente en nuestra

región, no estoy muy seguro como ocurren las cosas en República Dominicana, pero en el resto de los países del SICA los ministerios de educación han perdido la capacidad rectora de decirles a las instituciones universitarias: "yo quiero este tipo de maestro", porque una vez que, con muy buena intención se entregó la formación docente a las universidades, estas autónomas deciden qué programa ofrecer, qué tipo de maestros quieren formar y estoy haciendo muy fuerte énfasis en el hecho de recuperar el rol del estado, el rol del ministerio de educación como rector capaz de ofrecer y de pedir un perfil de docente en el cual todos tengan que superarse. Lo importante de esto y lo que nos está planteando esta valla tan alta es que es una educación a lo largo de toda la vida, que comienza con el año cero de la vida, no comienza a los 5 años cuando el niño va a la escuela.

Creo que República Dominicana está dando pasos muy importantes a lo que yo conozco. A lo largo de la vida, para los ministerios de educación las nuevas responsabilidades, plantea en la agenda 20-30, no solo el espacio en el cual el niño está en la escuela, sino la educación inicial, no solo la pre-escolar y creo que en ese sentido República Dominicana, para la región, está representando un caso importante de ilustración. Es otro tema de rectoría. Aquí hay una propuesta pedagógica para la educación inicial que antes era un tema que estaba ligado a las vacunas, a la nutrición, a la leche materna. La investigación de los hallazgos del cerebro han dicho no, no solo eso, hay aprendizajes que empiezan a desarrollarse desde los ceros años, por tanto ese período tiene que ser objeto de una propuesta pedagógica para que, no importa, la modalidad de atención en que estén esos niños, pueden estar en una guardería, o pueden estar en sus casas al cuidado de sus padres o pueden estar en centros especializados, que algunos países tienen para permitirles a las madres ir a trabajar,; son distintas maneras en las cuales hay que educar a los niños en ese importante período de edad. Si no estoy mal en las cifras, los más versados en este asunto pueden decir ahora, entre cero y tres años se forma el 40% de las habilidades mentales del adulto. Por tanto, hay una mirada muy fuerte hacia esa etapa inicial. Quiero de manera de anécdota comentarles cómo la organización de países desarrollados, países como Costa Rica y Uruguay que han solicitado pertenecer a este club de países altamente desarrollados, saben que les he dicho una vez, que he ido a esos países; ustedes están invirtiendo demasiado en las universidades y muy poco en el desarrollo de su primera infancia. Si ustedes quieren

pertenecer a este club inviertan en el desarrollo de los primeros años de vida, que son importantísimos para el desarrollo de la persona humana, un desafío impactante para nuestros ministerios de educación.

De aquí a 2030 dice la meta dos, velar porque todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y a una enseñanza preescolar de calidad a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria. Muchas veces hemos visto cómo nuestros niños llegan al primer grado de la escuela casi condenados a fracasar por eso mismo.

Quisiera terminar con algunas propuestas acerca de qué investigar en todo este panorama, solamente quisiera mostrar desde el punto de vista la coordinación educativa y cultural centroamericana dos ejes donde han realizado énfasis en los años presentes. En un lado, lo que es la lectura inicial, la alfabetización inicial, el desarrollo del pensamiento lógico matemático; el IDEICE participó en una de esas investigaciones que se realizaron, se han hecho sistematizaciones. Existe información sobre eso porque la pregunta fue en cuanto al aprendizaje de la lectura en los primeros grados. De la lectura inicial está explicado el fracaso posterior en la escuela y cuánto es posible entonces, mejorando esto, hacer que las herramientas de aprendizaje sean mayores y más potentes y sobre esto realizo, para los que estén interesados, dos aportes muy serios sobre las neurociencias. ¿Qué dicen las neurociencias para el aprendizaje inicial de la lectura y del pensamiento lógico matemático? Están a disposición en la página web de la SEC, que ustedes pueden tener acceso a esa documentación.

Hoy en día la preocupación de los ministros está centrada, la de este país y la de los ocho ministros, en los y las adolescentes que no logran quedar ni comenzar la educación secundaria. A partir de séptimo grado, la República Dominicana ha ajustado a lo que se denomina en la región, educación inicial, primaria y educación secundaria, es ahí donde se van los chicos. A partir de sexto grado ya no ingresan a la escuela y los que ingresan se están yendo. El énfasis hoy está en qué oferta educativa innovadora hace para que los y las adolescentes de hoy en día, esa escuela les resulte atractiva, qué puede hacer la escuela, porque no solamente es un asunto económico, hay factores que no son solo educativos, obviamente estamos hablando de qué puede hacer la escuela. En esto están centrados los esfuerzos de la región en este momento

y ahora se está desarrollando un estudio evaluativo en cada país acerca de una innovación para logra retener y atraer a los adolescentes a la escuela.

Desde la política centroamericana y la agenda 20-30 aquí hay importantes expectativas sobre el papel del IDEICE en la región, aportar a la cultura de evaluación. Porque nosotros hacemos muchas cosas en nuestros ministerios de educación cuando hacemos reuniones internacionales y les pedimos muéstrannos que están haciendo. todo el mundo muestra lo que está haciendo, pero no nos dicen nada en qué evidencia se apoyan, una recomendación para que lo que está haciendo dominicana le sirva a Honduras o lo que hace Costa Rica pueda ser transferido a Panamá. Porque no nos hemos acostumbrado a evaluar, a investigar y acompañar. ¿Qué está pasando aquí con la jornada escolar extendida? He visto algunas investigaciones sobre eso, importante información, pero solo el hecho de que estén más horas en la escuela y por eso aprenden más. Qué es lo que estamos haciendo desde el momento en que implanto una innovación, empiezo a estudiar, empiezo a observar, empiezo a ver qué ha pasado, puedo mostrar evidencias, luego de qué hay necesidad. Un tema importante es el del currículum nacional para todos y la región. Precisamente República Dominicana, la regionalización del currículum, el aterrizaje del currículum a nivel local, aquello que es común para todos, cómo se adaptan las peculiaridades de áreas geográficas, sociales, económicas donde estoy. Y aquí sí quisiera detenerme, yo les invitaría a priorizar la investigación que mire el aula, que se mata en el aula. Estamos hablando de evaluar competencias, pero no puedo evaluar competencias si no he contribuido a desarrollarlas; qué prácticas didácticas hacen que yo lea más o ame más la lectura que otras. La investigación en este campo es sumamente importante, porque entonces la capacitación, la formación inicial va estar asentada sobre bases científicas. Cómo hago y qué están haciendo los maestros, los 90,000 maestros que hay en este país -díganme- sino hay 1000 buenos maestros que enseñan muy bien, cómo no empezar a buscar allí cuáles son esas prácticas docentes que están conduciendo a buenos resultados. ¿Qué prácticas docentes didácticas de aulas desarrollan competencias? Creo que es un tema importante a investigar. Y el mundo importante para esta región y el mundo de los y las adolescentes cuáles competencias fundamentales y dominio de las funciones ejecutivas pueden ser cultivadas y desarrolladas. En este tema de la inclusión necesitamos investigar y mirar bajo qué condiciones voy a producir los mismos aprendizajes.

Creo que el tema del currículum es importante, es un tema de igualdad antes las leyes, no es que algunos aprenden menos porque son más pobres u otros aprenden más porque tienen más posibilidades, porque estos tienen computadoras no, no, la igualdad es la meta, la igualdad de las leyes. Un documento normativo del currículum me dice que todas las ciudadanas y todos los ciudadanos deben aprender, eso es lo que debe decir un currículum. Cómo le hago para que todos y todas alcancen y ahí vienen las políticas de equidad, las políticas de favorecer a quienes tienen mayores dificultades, mayores barreras. Estudiar esto, dicho como está es la misma oferta educativa para todos y puede ser apropiada en igual forma. A propósito de lo que estaban hablando de la cultura, yo casi no conozco países de esta región en la cual los docentes no tengan que ingresar a la web, hasta poder cobrar, en cuanto a esto ha cambiado mi enfoque del mundo digital Y en cuanto esto está siendo traducido?, por qué todos los docentes, en este momento, están expuestos al uso de la tecnología, pero si ese uso no logra crear en mí la cultura digital, la alfabetización digital, para que yo la traduzca en herramientas de inserción y mis estudiantes en el mundo digital, pues solo se cumple el objetivo administrativo, pero no el objetivo formativo que debe tener el manejo de esa herramienta.

¡Muchas gracias!

En medio de una agenda muy apretada de actividades del Ministerio de Educación, unas 200 personas en el primer día, más las 583 inscritas y participantes desde el segundo día, terminaron de darle vida a este 8vo Congreso Internacional IDEICE 2017, Desarrollo curricular: lecciones aprendidas y perspectivas. En estos eventos y en un tema tan polisémico como complejo, como es el de currículo, siempre quedan preguntas sin responder, reflexiones que se quedan solo en el deseo de intervenir y posiblemente, y eso espero, puntos de vista de desencuentros que pudieran generar interés por la profundización e incluso posteriores investigaciones. Vamos marcando un hito a pesar de una cultura donde el valor del conocimiento, ¿y qué decir del conocimiento científico? Se sitúa en una baja jerarquización priorizada por el activismo constante y el pragmatismo, en el mejor de los casos.

Sabemos que los esfuerzos deben ser duplicados y afianzados. Si mantenemos el propósito de seguir apostando por una cultura de la evaluación e investigación para sustentar políticas y prácticas educativas diferentes y efectivas, cada paso que avanzamos nos planteamos más y más complejos retos. Docentes en todo el espectro de funciones de dicha carrera, que se dieron cita en estos tres días.

No desmayemos, sigamos dándole importancia a la necesidad de conocer la realidad de nuestra gestión, de nuestra gestión de centro, de nuestra gestión de aula, de nuestra gestión en los territorios, distritos, en las regionales, a nivel nacional y de los logros de aprendizaje como condición para ser mejores.

En este esfuerzo no cabe, no hay derecho a envejecer, estamos obligados a traer sangre nueva y vigorosa y junto con esa sangre nueva estar siempre dispuestos a innovar, a cambiar nuestras ideas y nuestras creencias, hacernos nuevas preguntas si es que las viejas que nos hemos hecho ya tantas veces, resulten infértiles y poco provocadoras para hacer nuevos caminos al andar. Dejemos que lo viejo muera para que pueda renacer lo nuevo con mayor experiencia y posibilidades. Las reflexiones y comentarios, las preguntas que estos días han ido surgiendo, me sugieren que posiblemente podamos poner nuestra atención, no

solo en las formalidades de un currículum propuesto, sino también que veamos qué está ocurriendo, qué acontece en aquellos espacios escolares donde los y las docentes se atreven a hacer cosas nuevas, se aventuran, se sumergen en el mundo de la innovación. Esto me lleva a pensar en un próximo encuentro, lo que sería el 9no congreso del IDEICE que pueda centrarse en las prácticas curriculares novedosas que andan buscando cómo lograr que la gestión avance y con ella los aprendizajes de todos nuestros estudiantes y nuestras estudiantes, quizás podríamos llamarle a ese 9no congreso Internacional IDEICE: Desarrollo curricular y prácticas novedosas.

Traigamos aquí experiencias nacionales e internacionales, generadoras de nuevas expectativas y esperanzas en este mundo fascinante de la educación.

Regresemos a nuestros territorios, a nuestras oficinas, a nuestras escuelas, a nuestras aulas, con el compromiso de hacernos nuevas preguntas, pero sobre todo nuevas respuestas.

Que Dios les bendiga a todos y a todas.

SECCIÓN VI
ANEXOS

Ganadores del 3.º Concurso de Diseño de Afiches

8.º Congreso Internacional IDEICE 2017:

1.º lugar: Rachel Puello

Estudiante de diseño gráfico del Instituto de Formación Técnico Profesional (INFOTEP)

2.º lugar: Jeemel Naomi Durán de Jesús

Estudiante de diseño gráfico del Instituto de Formación Técnico Profesional (INFOTEP)

3.º lugar: Rubén Anderson Suero Hilario

Estudiante de diseño gráfico del Instituto de Formación Técnico Profesional (INFOTEP)

1.^{er} LUGAR

RACHEL PUELLO

*ESTUDIANTE DE DISEÑO GRÁFICO DEL INSTITUTO DE FORMACIÓN
TÉCNICO PROFESIONAL (INFOTEP)*

8^{VO} CONGRESO INTERNACIONAL

IDEICE • 2017



**Desarrollo curricular:
lecciones
aprendidas
y perspectivas**

5, 6 Y 7 DE DICIEMBRE
Hotel Dominican Fiesta

7 MO **PRE CONGRESO** ISFODOSU - IDEICE • 2017



**Desarrollo curricular:
lecciones
aprendidas
y perspectivas**

31 DE OCTUBRE
de 8:00 a.m. a 5:00 p.m.

DIRIGIDO A
Investigadores y evaluadores,
formador de formadores,
directores regionales y distritales,
técnicos docentes, directivos de centros,
maestros, estudiantes de educación y
personas interesadas.

SEDES

Santo Domingo

-Recinto Félix Evaristo Mejía y
Recinto Eugenio María de Hostos

Licey, Santiago

-Recinto Luis Napoleón Núñez Molina y
Recinto Emilio Prud'Homme

San Juan de la Maguana

-Recinto Urania Montás

San Pedro de Macorís

-Recinto Juan Vicente Moscoso



2.º LUGAR

JEEMEL NAOMI DURÁN DE JESÚS

*ESTUDIANTE DE DISEÑO GRÁFICO DEL INSTITUTO DE FORMACIÓN
TÉCNICO PROFESIONAL (INFOTEP)*

8^{vo}

CONGRESO internacional



2017

Desarrollo curricular: Lecciones aprendidas y perspectivas



7^{mo} PRE-CONGRESO IDEICE-ISFODOSU 2017

Desarrollo curricular:

Lecciones aprendidas
y perspectivas



3.^{er} LUGAR

RUBÉN ANDERSON SUERO HILARIO

*ESTUDIANTE DE DISEÑO GRÁFICO DEL INSTITUTO DE FORMACIÓN
TÉCNICO PROFESIONAL (INFOTEP)*

8vo Congreso Internacional IDEICE 2017

Desarrollo curricular:

*“Lecciones aprendidas
y perspectivas”*



7mo
Pre-Congreso
IDEICE-ISFODOSU
2017

Desarrollo curricular:

***“Lecciones aprendidas
y perspectivas”***





Instituto Dominicano de Evaluación e
Investigación de la Calidad Educativa

www.ideice.gob.do

