

MEMORIA

1er Congreso

IDEICE
2010



MINISTERIO
DE ASUNTOS EXTERIORES
Y DE COOPERACIÓN



“Memoria I Congreso IDEICE 2010”

Diciembre 2011

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

Derechos Reservados

Ministerio de Educación de la República Dominicana

Equipo técnico del IDEICE

Dirección institucional

Dr. Julio Leonardo Valeirón

Coordinación

Julián Álvarez, M. Ed.

Dr. Luis Camilo Matos de León

Colaboradores

Damaris Díaz, M. Ed.

Dr. Basilio Florentino Morillo

Vilma Gerardo, M. Ed.

Ing. Miguel Frías Méndez

Diseño y Diagramación

Ing. Eric Morel

Santo Domingo, D.N. República Dominicana

AUTORIDADES

Dr. Leonel Fernandez Reyna

Presidente Constitucional de la República Dominicana

Dr. Rafael Alburquerque

Vicepresidente Constitucional de la República Dominicana

Josefina Pimentel, M. A.

Ministra de Educación

Minerva Vincent, M. A.

Viceministra de Educación

Encargada de los Asuntos Técnicos Pedagógicos

Giselle Feliz, M. A.

Viceministra de Educación

Encargada de Asuntos Administrativos

Dr. Julio Leonardo Valeirón

Director Ejecutivo IDEICE

EQUIPO IDEICE

Equipo Técnico de Evaluación e Investigación

Dr. Basilio Florentino Morillo
Dr. Luis Camilo Matos de León
Nerys Antonio Taveras, M. Ed.
Damaris Díaz, M. Ed.
Julián Álvarez, M. Ed.
Vilma Gerardo, M. Ed.

Unidad de Tecnología

Ing. Miguel Frías Méndez
Ing. Eric Morel
Mirna Feliz

Unidad Administrativa, Financiera y del Patrimonio

Lic. Yaniny Cabrera
Lic. Ybernia Altagracia Matos
Lic. Alberto Ramón García Beato
Lic. Brenda Magnolia Alcántara Familia
Ing. Bianca Zabala
Ricardo Marte
José Luis Rosario
Alexis Almánzar

Unidad de Comunicación y Conducción de Eventos

Lic. Elaine Marte Simé

Indice

I.	Presentación de la Ministro de Educación	1
II.	Introducción a la Memoria del I Congreso IDEICE 2010.....	2
III.	Palabras de Apertura al I Congreso IDEICE 2010: <i>Mañana, puede ser muy tarde</i>	3
IV.	Reseña del Discurso Central	6
V.	Conferencia Magistral: <i>La Investigación Evaluativa: Tendencias, Retos y Perspectivas</i>	8
VI.	La Educación Prefigurativa como Fundamento de la Escuela del Siglo XXI	22
VII.	Innovaciones en la Supervisión Educativa: <i>Una Mirada al Potencial del Modelo de la República Dominicana</i>	38
VIII.	Las Pruebas Nacionales como Instrumento de Evaluación de Logros de Aprendizaje: <i>Nuevas Perspectivas</i>	50
IX.	Estudio sobre el Nivel de Rendimiento Académico en los Centros de Excelencia de Educación Media y su Comparación con el Nivel de Rendimiento de otros Centros Educativos de las Regionales de Santo Domingo	59
X.	Resultados Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana	78
XI.	Estudio sobre Comportamientos de Riesgo y Salud en escolares dominicanos del Nivel Medio	88
XII.	Breve síntesis del Estudio Cualitativo sobre Centros Educativos con Resultados Destacables en las Pruebas Nacionales	92
XIII.	Una metodología participativa a través de la pregunta para el desarrollo del pensamiento crítico reflexivo en los y las estudiantes de Educación de la Universidad Católica Santo Domingo	104
XIV.	Realidad de la Enseñanza de las Matemáticas en el Nivel Básico y Medio de la República Dominicana	108
XV.	Impacto del Programa de Escuelas Efectivas en el Aprendizaje de la Matemática y la Lengua Española.....	123
XVI.	Inversión en Educación: Para radicales, conservadores y shiitas.....	140
XVII.	Políticas Educativas Asertivas	147
XVIII.	Estándares de Desempeño Docente: <i>Directores/as y Maestros/as de Centros Educativos</i>	151
XIX.	Estudio sobre Conocimiento, Percepción, Expectativas, Aspiración y Actitud de Compromiso de los Actores Básicos del Sistema Educativo Respecto a la Misión 1000 X 1000	170
XX.	Incorporación de la investigación pedagógica a la práctica docente en la Universidad Iberoamericana	184
XXI.	Impacto del uso de la estrategia innovadora, Aprender a Aprender en los Aprendizajes de los alumnos de término de la Licenciatura en Educación Básica en el Recinto Félix Evaristo Mejía	189
XXII.	ESTUDIOS SOBRE FORMACIÓN DOCENTE EN REPÚBLICA DOMINICANA, 1990-2005	193
XXIII.	Plan de Mejora de los Aprendizajes de Química en la Formación Docente	199
XXIV.	Coloquio: <i>Debate de la Actualidad Educativa: la enseñanza de la lengua española en los primeros grados. Enfoques y prácticas</i>	206

I. Presentación de la Ministro de Educación

Lic. Josefina Pimentel

El Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE) es la instancia del Ministerio de Educación que tiene la función de realizar los estudios necesarios para proporcionar al sistema educativo, a sus autoridades, a la comunidad educativa en general, así como a la propia sociedad dominicana, los conocimientos que proporciona su actividad investigativa.

El IDEICE se organizó y constituyó con el fin de cumplir con esta importante función, y es por ello que con mucho regocijo ponemos a circular estas Memorias del I Congreso IDEICE 2010, donde se recogen los aportes que investigadores nacionales e internacionales nos ofrecieron como producto de la investigación y evaluación de diferentes problemas en el ámbito educativo.

Si bien la investigación por sí misma se constituye en una importante actividad en el campo del desarrollo del conocimiento, en el ámbito educativo nos ofrece la oportunidad de comprender los procesos, resultados y factores que inciden en los diferentes ámbitos de la educación, de manera principal, el aula y la escuela.

Por otra parte, la divulgación de sus hallazgos, por su naturaleza científica y sistemática con que se obtienen, contribuye tanto a la comprensión de las acciones derivadas de las políticas educativas implementadas, como también a la toma de decisiones para el mejora-

miento de estas políticas, así como, en la formulación de nuevas políticas para el desarrollo educativo. Es por tanto, el uso que hagamos de estos resultados, lo que se constituye en la razón principal del fomento de tan importante actividad.

No hay dudas de que una gestión que se fundamente en el conocimiento científico de cuanto acontezca en el aula, la escuela o cualquier ámbito del sistema educativo, tiene asegurada por lo menos, parte de la comprensión y posibles soluciones de los problemas que en ellos inciden.

Nuestra mayor esperanza y deseo, es que esta Memoria se constituya en un texto de consulta sobre los diferentes tópicos que ella contiene, iluminando el quehacer educativo y proporcionando posibles ideas y estrategias para avanzar en el propósito de ofrecer una educación de mejor calidad para todos los estudiantes y en todos los niveles.

Exhorto a quienes tienen la responsabilidad de dirigir el IDEICE, a anteponer todos los esfuerzos necesarios para continuar su labor de investigación y evaluación de los actores, insumos, procesos y resultados educativos, y brindarnos la posibilidad de conocer y debatir dichos estudios, y de esa manera sigan contribuyendo con una gestión informada.

II. Introducción a la Memoria del I Congreso IDEICE 2010

El I Congreso IDEICE 2010 se celebró en la ciudad de Santo Domingo del 1 al 2 de Diciembre del 2010. Dicha actividad quedó enmarcada dentro de la estrategia de consolidación y posicionamiento del Instituto frente a las instituciones educativas de la sociedad dominicana.

Para la apertura de este importante evento se contó con la presencia del Ministro de Educación Maestro Melanio A. Paredes P., el Dr. Héctor Valdés, Cubano, orador invitado y el Dr. Julio Valeirón, Director Ejecutivo del IDEICE, quien tuvo las palabras de apertura del mismo.

Con la celebración de este I Congreso se dio cumplimiento los siguientes propósitos:

- Presentar al IDEICE y su programación estratégica como organismo líder dentro del Sistema Educativo en la gestión y sistematización de procesos de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa.
- Integrar a los investigadores, así como de a las instituciones promotoras de la Investigación y la Evaluación educativa en la República Dominicana, por medio del intercambio de resultados de los estudios realizados.
- Propiciar un escenario nacional que sirva de promoción y divulgación de estudios referidos a la Calidad de la Educación Dominicana con fines de generar reflexión y debate.
- Colocar los procesos de Investigación y Evaluación de la Calidad Educativa en la agenda del diálogo nacional, por medio de la integración de los medios de comunicación en el desarrollo del Congreso.
- Generar documentos de divulgación oportuna de resultados y comunidades de aprendizaje que con su ejercicio profesional aporten contenido al Congreso IDEICE.

El contenido del Congreso IDEICE 2010 se organizó alrededor de Paneles Especializados, que funcionaron en la mañana y la tarde respectivamente. Las ponencias se estructuraron en cinco paneles de la manera siguiente:

1. Gestión Educativa y Buenas Prácticas.
2. Evaluación de Logros de Aprendizaje.
3. Enseñanza y Evaluación de la Matemática y Lengua.
4. Políticas Educativas y Calidad.
5. Evaluación y Formación Docente.

Veinticinco (25) trabajos científicos fueron expuestos por veintiséis (26) profesionales y académicos representando diferentes instituciones, dentro de las cuales se destacan el MINERD, INAFOCAM, FLACSO, PUCMM, ISFODOSU, IDEICE, UNIBE, entre otras.

Un total de quinientos veinticinco (525) personas, aproximadamente participaron de manera activa en los diferentes paneles que se desarrollaron.

III. Palabras de Apertura al I Congreso IDEICE 2010: *Mañana, puede ser muy tarde.*

Dr. Julio L. Valeirón

Sirvan mis palabras de apertura al I CONGRESO IDEICE 2010, para poner de manifiesto la importancia, pertinencia y relevancia que la investigación y la evaluación tiene hoy para poder alcanzar una educación de calidad. Un sistema educativo que promueva el estudio de sus políticas, así como de los procesos de gestión que la concretizan, tiene mayores posibilidades de desarrollar procesos educativos de calidad, si las recomendaciones de estos estudios son tomadas en cuenta como referencia para la revisión de dichas políticas.

Todos los aquí presentes, con más o menos responsabilidad, hemos sido autores y actores de los más importantes procesos, que en el ámbito educativo, se han desarrollado en los últimos 20 años. Los esfuerzos han sido muchos, pero definitivamente, no todo lo necesarios y eficientes para transformar y agregar calidad a los procesos de aprendizajes de nuestros niños, niñas, jóvenes y adultos. Hemos avanzado mucho si la referencia la colocamos en la realidad educativa de los '80 y principios de los '90, pero no así respecto a las expectativas que nos forjamos entonces.

La conciencia que la sociedad dominicana muestra hoy ante el tema de la educación, dista de manera significativa a la que se expresara en los años previos al Plan Decenal de Educación 1992-2002. Nos marcó la profunda crisis en la que se debatía la educación dominicana, cuando prácticamente desaparecieron incluso las escuelas de formación de maestros en nuestras universidades, y muchos de nuestros buenos maestros y directores, como técnicos, emigraron si no hacia otros países y continentes, a otras áreas de la economía que les permitiera una vida más decente.

Hoy asistimos, a través de la prensa dominicana, a la manifestación de diversos sectores de la vida nacional, no sólo por la necesidad de una mayor y mejor inversión en educación, sino incluso en las cuestiones de los enfoques que supone el currículo y que deben concretizarse en su gestión en el aula. Es un debate que parece rico, por lo menos en sus manifestaciones, y esperamos que también lo sea, respecto a sus intenciones.



Dr. Julio L. Valeirón

No cabe la menor duda, que el tema educativo –una vez más– nos convoca a todos para dilucidar sus problemáticas, y situarnos en una actitud de búsqueda de soluciones posibles que den al traste con tantos rezagos, que aún se ciernen en el sistema educativo dominicano. Si queremos que nuestros estudiantes aprendan, tenemos que desarrollar una educación de mayor calidad.

En este contexto se sitúa este I CONGRESO IDEICE 2010, no como una respuesta a tal situación, pero sí como una oportunidad, un espacio para el debate abierto, a través de la investigación educativa, de los temas relevantes que conciernen a su calidad, para la búsqueda de esas respuestas.

El Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa, luego de dos años de consolidación institucional en el que los aportes financieros y técnicos de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo fueron y vienen siendo importantes, abre el escenario para que los investigadores y estudiosos de los temas educativos, encuentren un espacio que los acoja y apoye en su ingente tarea de escrudinar la realidad de la escuela y el aula, en un esfuerzo no siempre reconocido, buscando respuestas a las preguntas que les suscita la dinámica educativa.

Investigamos, y ese es el propósito de quien abraza la tarea investigativa, porque queremos llegar a respuestas diferentes de las que nos conducen y ofrecen nuestras apreciaciones personales y, peor aún, nuestras presunciones ideológicas. Aún reconociendo la dimensión subjetiva en la comprensión de la realidad, particularmente la educativa, el investigador que se aviene a los principios éticos que guían su actividad, no deja de lado la duda, aún de aquellos hallazgos que su experticia le sugiere.

El Instituto reafirma su naturaleza de ser el principal actor y líder para promover la investigación y el estudio sistemático y riguroso, apegado a los criterios científicos de la realidad educativa desde el Ministerio de Educación de la República Dominicana. Fiel a estas intenciones, pone en manos de los investigadores y

estudiosos, dentro o fuera de las instituciones universitarias y organismos no gubernamentales del sector educativo, sus recursos financieros y otros, para que estos se motiven en la búsqueda de respuestas científicas a la demanda social por una educación de calidad. Es decir, una educación que organiza un conjunto de relaciones y procesos educativos desde los centros educativos y sus aulas, para que todos los niños, niñas, adolescentes y adultos aprendan, desarrollen sus inteligencias múltiples, desde la perspectiva de una sociedad democrática y participativa, productiva, ecológica y éticamente responsable. Una escuela que forme seres humanos desde una perspectiva integral, que asuma la educación tanto como un derecho inalienable de éste, como una cuestión ética. Estamos obligados a ofrecer una educación de calidad, y con mayor razón, a aquellos sectores y familias en que la distribución de la riqueza social no les he favorables. No nos cansaremos de repetir: *“No hay peor situación que un niño/a pobre, estudie en una escuela pobremente gestionada, pues su realidad de pobreza con que llega a la escuela crecerá, no aritméticamente, sino geoméricamente”*. La educación para ellos, es la esperanza de poder salir de su pobreza endémica, de poder trillar por senderos de una vida más digna y apegada a su condición inherentemente humana. Es la esperanza de un pueblo que ha sufrido y sigue sufriendo en sus propias entrañas el precio de la inequidad, la exclusión y la injusticia, y que como dice nuestro poeta nacional Don Pedro Mir, en su grandioso poema *“Hay un país en el mundo”*:

*(éste está...)
colocado
en el mismo trayecto del sol.
Oriundo de la noche.
Colocado
en un inverosímil archipiélago
de azúcar y de alcohol.*

*Sencillamente
liviano,
como un ala de murciélago
apoyado en la brisa.*

*Sencillamente
claro,
como el rastro del beso en las solteronas antiguas
o el día en los tejados.*

*Sencillamente
frutal. Fluvial. Y material. Y sin embargo
sencillamente tórrido y pateado*

como una adolescente en las caderas.

Sencillamente triste y oprimido.

Sencillamente agreste y despoblado.

Repito, es un tema de derecho y un tema de ética. Estamos llamados, estamos obligados a ofrecer una educación de calidad, que se constituya en una oportunidad para que los y las dominicanas encuentren el camino de la felicidad y el bienestar, personal y colectivo. Es éste el contexto de la educación dominicana, que nos interpela a todos y a todas, con independencia de nuestros intereses particulares, e incluso, nuestras concepciones sobre el mundo, la vida y los seres humanos mismos.

El aspirado Sistema de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa planteado por la Ley General de Educación 66-97, es reasumido y operado por el Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación Educativa (IDEICE) en coordinación con otras instancias del Ministerio, el cual cuenta con una estructura organizativa y funcional fundamentalmente técnica, apoyada por el concurso de mecanismos institucionales, así como de personas nacionales y extranjeras que le sirven de soporte político, normativo, financiero, técnico, consultivo y asesor.

Para cumplir su misión, el IDEICE tiene la responsabilidad de determinar y rendir cuentas sobre la calidad de la educación y del desempeño de los diferentes actores, ámbitos, niveles y modalidades en que se organiza y opera el Sistema. Para el logro de esta misión, el Instituto, ha asumido un conjunto de funciones que buscan colaborar con el desarrollo de una educación con calidad y equidad. Esas funciones son:

- a) Diseñar, promover y ejecutar políticas de fomento y desarrollo de la evaluación e investigación educativa que contribuyan a cualificar los procesos y resultados educativos en los diferentes ámbitos, niveles y modalidades en que se organiza y opera el Sistema Educativo Dominicano.
- b) Asesorar al Ministerio de Educación en los procesos de investigación y evaluación en todos sus niveles (institucional, de proyectos, de gestión, de desarrollo curricular y de resultados de aprendizaje).

- c) Establecer un sistema de indicadores para el sistema educativo, verificables y evaluables periódicamente.
- d) Participar en las evaluaciones e investigaciones que se desarrollan a través de proyectos en el ámbito educativo.
- e) Participar en las instancias que tienen que ver en las tomas de decisiones en las reformas de políticas educativas.
- f) Desarrollar métodos y análisis científicos que promuevan resultados confiables y válidos para la adecuada utilización de los resultados de las investigaciones realizadas.
- g) Concertar alianzas estratégicas con organizaciones e instituciones de educación superior, tanto nacionales como internacionales, en materia de evaluación e investigación educativa.
- h) Establecer parámetros que orienten el sistema de indicadores verificables en equidad educativa.
- i) Establecer rutas críticas en las Direcciones Regionales de Educación que establezcan un sistema estandarizado pertinente a cada zona, en cada distrito y en contextos socioeconómicos diferentes.
- j) Presentar anualmente cuentas al país del estado de la Educación, avances y desafíos.
- k) Articular con los estudios internacionales sobre los índices de logros en materia educativa.

Dimensiones, Programas y Líneas de Investigación

Hoy, para el cumplimiento de sus funciones, el IDEICE toma como referencia cinco dimensiones fundamentales de la dinámica del sistema educativo, hacia las cuales encausa sus intervenciones tanto en el ámbito de la evaluación como de la investigación, haciendo corresponder un programa con cada dimensión:

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

Dimensiones Fundamentales de Investigación y Evaluación Educativa.

Gráfico 1.



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

La comprensión de estos procesos deberá servir de base, tanto para la evaluación de las políticas decididas y ejecutadas, como también de la eficiencia global del sistema; pues, a partir de estas cinco dimensiones, el Instituto se organiza por programas de investigación o evaluación, a partir de los cuales, se producirán informes sistemáticos sobre el estado de la calidad de la educación dominicana.

No quiero concluir estas palabras sin antes poner de manifiesto una inquietud, que con los años ha crecido en mi mente: *“El tema educativo de un país, y de manera particular, de nuestro país, es un tema muy serio para que lo asumamos superficialmente, y más aún, coyunturalmente. Es necesario que todos y todas nos involucremos en la construcción de una educación de calidad, como he expresado antes, por derecho y por ética. Nuestros niños y niñas no pueden seguir esperando. Las soluciones que demandan desde la realidad misma de su ser es AHORA, no mañana, pues mañana, para cada uno de ellos, será MUY TARDE”.*

Muchas gracias

1 de Diciembre, 2010

IV. Reseña del Discurso Central.

Maestro Melanio Paredes

El Maestro Melanio Paredes, Ministro de Educación en el período 2008-2011, dictó el discurso central en la apertura del 1er Congreso IDEICE 2010. En su presentación, saludó el hecho de contar con figuras como la del Dr. Héctor Valdés, anterior Director del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). En ese mismo sentido, externó su saludo al Director del IDEICE Dr. Julio Valeirón, e invitados, funcionarios de educación y público en general.

Comentó que a su llegada al Ministerio se les presentaron los resultados del Segundo Estudio Comparativo y Explicativo publicado en el 2008 por el LLECE, en donde el país había quedado en último lugar en comprensión lectora y matemática en tercer y sexto grados. En ese momento, expresó que lejos de comenzar a lamentarse de esos resultados, los mismos debían tomarse como un desafío. De inmediato llamó a sus colaboradores, expresándoles que deseaba poder desentrañar las razones por las cuales los niños y niñas dominicanos tuvieron resultados tan bajos.

El Ministro indicó que procedió a dar instrucciones para que el tema se abordara y se discutiera en el país. Que se invitara a los directores de institutos de diferentes países que participaron en la investigación, para que contaran cómo enfrentaron las pruebas y cómo obtuvieron resultados mejores que los de niños y niñas dominicanos. El Ministro enfatizó el hecho de que es necesario llegar a conclusiones aceptables sobre el bajo rendimiento logrado por el país, que permitan acometer iniciativas y estrategias para atacar el problema.

En cuanto a la participación en la elaboración de los Indicadores de Logro y los Textos Integrados, el Ministro expresó que si bien no se consultó a todo el mundo, como se hace en un plebiscito o referéndum, participaron 57 mil actores del proceso educativo, desde especialistas, autores, técnicos regionales, nacionales y distritales, hasta directores de escuelas, maestros y maestras.

Expresó que a pesar de su llamado a la participación a través de ruedas de prensa y programas televisivos y radiales, para que los interesados acompañaran al

MIUNERD en esa importante tarea, los intereses de los entrevistadores se centraban en otros asuntos diferentes del tema pedagógico.

El Ministro manifestó su felicidad por el hecho de que se haya creado un espacio para debatir el tema pedagógico auspiciado por el mismo Ministerio, para que diferentes actores, con perspectivas distintas, pudieran exponer sus puntos de vista en un marco de respeto y tolerancia. Expresó que si se demuestra que la visión del Ministerio está equivocada, o si está encaminada y se han cometido yerros, que ayuden a la institución a superar esos yerros. El Ministro solicitó que en el debate predominen los argumentos, ya que será un debate de ideas, de visiones.

En este sentido, invitó a los intelectuales e instituciones nacionales a sostener una actuación basada en argumentos en la defensa de un enfoque diferente al tradicional y que el tema legal, que ha estado muy presente en la crítica, se le deje al tribunal de garantía constitucional, siempre que una acción o iniciativa sea o no constitucional.

Retomando el tema de los Textos Integrados, el Ministro indicó que si el problema es la inversión, en la impresión de textos tradicionales se ha gastado tres veces más que en estos. En este sentido, lo que resaltan los críticos, de acuerdo al Ministro, es el gasto de 700 millones en los referidos textos. No obstante, señaló que ese no es el debate, como tampoco lo es la legalidad, a la que también se ha hecho referencia en torno al uso del idioma oficial. Al respecto indicó que el idioma usado en los referidos textos es el Español, por lo que no se está violando la Constitución en materia de uso de la lengua oficial del país.

Profundizando en materia curricular, el Maestro Melanio Paredes puso de manifiesto que el tema de la reforma curricular de educación media compete al Consejo Nacional de Educación, ya que está dentro de sus atribuciones. Que con referencia a los Textos Integrados no tiene dudas de que el Consejo le apoyaría, pero no se trata de la sustitución del currículo de educación básica, más bien se trata de una actualización que retoma los principios básicos de la Refor-

ma Curricular de 1994 y 1995. Al respecto, el Ministro cita algunos ejemplos de países que utilizan estrategias de integración de medios e integración de áreas para la enseñanza de los primeros grados, como es el caso de Finlandia, con uno de los mejores sistemas educativos del mundo y el Reino Unido.

Como caso más cercano al país, presentó el proceso seguido en Ecuador, por ejemplo, en cuya reforma curricular para la educación básica se aborda una educación integral y globalizada. Además, este país se encuentra en un proceso de elaboración de materiales y equipamiento tecnológico para elevar la calidad educativa. Otros caso similares, sin carácter de exhaustividad, indicó que se pueden encontrar en Colombia y Argentina.

Además, puso de manifiesto el Informe sobre la Ruta para el Crecimiento Sostenible en la República Dominicana emitido por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), en el cual se recomienda para el sector educación, concentrar esfuerzos en los próximos años, en las áreas prioritarias relacionadas con la mejora de los aprendizajes, la mejora de la calidad de la gestión escolar mediante la aplicación de un nuevo modelo de gestión centrado en los aprendizajes. Asimismo, de acuerdo al Informe, según el Ministro, es necesario apoyar, en particular, la armonización y estandarización de los programas de formación inicial docente, así como la implantación de un efectivo sistema de supervisión y acompañamiento escolar, que apoye los esfuerzos que realizan los centros y permita el crecimiento continuo de la capacidad instalada en las es-

cuelas. El Ministro Paredes argumentó que una prueba de que el Ministerio está en la dirección indicada por el BID es la implementación del Sistema Acompañamiento y Supervisión bajo la Responsabilidad del de la Dirección General de Supervisión Educativa.

Además, el Ministro sostuvo que de acuerdo al Informe, el BID considera como necesario reintroducir las pruebas diagnósticas del 4to. Grado del Nivel Básico. Estas han sido aplicadas recientemente en el mes de octubre. Otro elemento importante del Informe, para la elevación de los niveles de aprendizaje, se refiere a la eliminación progresiva de múltiples gestiones en un mismo plantel y la disminución de tandas, en particular, la nocturna, en lo cual el Ministro indicó que se está trabajando actualmente, y que la asignación del 4% del PIB para educación, contribuirá positivamente en esta tarea.

Todos los argumentos anteriores, de acuerdo al Maestro Melanio Paredes, dejan claro que su gestión está haciendo el intento y llama a los intelectuales y personas bien intencionadas a que le acompañen en este proceso, pero que antes intenten ver las bases de las cuales se han partido, qué se está haciendo y bajo cuáles premisas. Invita no solamente a los que puedan coincidir con el planteamiento del MINERD, sino también a los críticos, ya que ellos también pueden aportar, ya que el evento que se inaugura es propicio para ello.

Esas fueron las palabras centrales del Maestro Melanio Paredes, Ministro de Educación, en la apertura del 1er Congreso IDEICE 2010.

V. Conferencia Magistral: *La Investigación Evaluativa: Tendencias, Retos y Perspectivas.*

Dr. Héctor Valdés

LA INVESTIGACIÓN EVALUATIVA: TENDENCIAS, RETOS Y PERSPECTIVAS.

DR. HÉCTOR VALDÉS

- 1 -

Análisis retrospectivo

¿Qué es la investigación evaluativa?

Definiciones del concepto "evaluación"

II. "Evaluar es una actividad básica y cotidiana. Es emitir juicio de valor acerca del mérito de las cosas y de las acciones".

- 4 -

SUMARIO

1. Análisis retrospectivo.
 - ¿Qué es la investigación evaluativa?
 - Principales antecedentes históricos.
 - Distintas visiones de la investigación evaluativa.
 - Objetos, modelos y sus principales representantes.
2. Análisis prospectivo.
¿Hacia dónde vamos?
3. Algunas ideas finales

- 2 -

Análisis retrospectivo

¿Qué es la investigación evaluativa?

Definiciones del concepto "evaluación"

III. "La evaluación es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objetivo determinado con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados".

D. L. Stufflebeam y A. Schikled, 1987

- 5 -

Análisis retrospectivo

¿Qué es la investigación evaluativa?

Definiciones del concepto "evaluación"

I. "Evaluar es determinar el significado, la importancia o condición de algo, usualmente mediante un cuidadoso estudio y minucioso enfoque".

Merriam Webster Dictionary

- 3 -

Análisis retrospectivo

¿Qué es la investigación evaluativa?

Definiciones del concepto "investigación evaluativa"

I. "Es el proceso de aplicar procedimientos científicos para acumular evidencias válidas y fiables sobre la manera y grado en que un conjunto de actividades específicas produce resultados o efectos concretos".

Ruthman, 1977, p. 16

- 6 -

Análisis retrospectivo

¿Qué es la investigación evaluativa?

Definiciones del concepto "investigación evaluativa"

II. "Es simplemente la acumulación de información sobre una intervención, programa, sobre su funcionamiento y sobre sus efectos y consecuencias".

Alvira Martín, 1985, p. 129

- 7 -

Análisis retrospectivo

¿Qué es la investigación evaluativa?

Tipos de investigación, según Bodgan y Binklen, 1982

- Evaluativa
- Pedagógica
- En la acción

- 10 -

Análisis retrospectivo

¿Qué es la investigación evaluativa?

Definiciones del concepto "investigación evaluativa"

III. "Es la recolección sistemática de información acerca de actividades, características y resultados de programas, para realizar juicios acerca del programa, mejorar su efectividad o informar la toma futura de decisiones".

M. Q. Patton, 1996, p.23

- 8 -

Análisis retrospectivo

¿Qué es la investigación evaluativa?

INVESTIGACIÓN EVALUATIVA

- El investigador suele estar contratado por una agente para describir y evaluar un programa de cambio, con el fin de mejorarlo o de suprimirlo.
- El resultado de tal investigación normalmente consiste en un informe escrito.
- Es la forma mejor conocida de la investigación aplicada.

- 11 -

Análisis retrospectivo

¿Qué es la investigación evaluativa?

Definiciones del concepto "investigación evaluativa"

IV. "La investigación evaluativa es un tipo de investigación aplicada que incide sobre objetos sociales, programas, centros, agentes, etc., que analiza y juzga su calidad estática y dinámica según criterios científicos rigurosos múltiples, con la obligación de sugerir a las diversas audiencias implicadas, acciones alternativas sobre los mismos para diferentes propósitos como utilización, mejora, acreditación fiscalización, reforma, etc.".

Escudero, 1996

- 9 -

Análisis retrospectivo

¿Qué es la investigación evaluativa?

INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA

- El investigador es usualmente una persona comprometida con la educación (profesor, administrativo o especialista en educación) que quiere utilizar la investigación para hacer lo que considera más conveniente.

- 12 -

Análisis retrospectivo

¿Qué es la investigación evaluativa?

INVESTIGACIÓN EN LA ACCIÓN

- Las personas participan en la investigación, actúan como ciudadanos que pretenden influir el proceso político a través de la recogida de información.

- 13 -

Análisis retrospectivo

Antecedentes históricos

- Años después empiezan a aparecer artículos y algunos manuales (Herzog, 1959, Suchman, 1967, Wright, 1967, Weiss, 1972).
- Otros autores como Gredler (1996) ubican el comienzo de la investigación evaluativa en 1932, con el inicio del estudio de seguimiento de ocho años en treinta escuelas (Eight - year Study), dirigido por Ralph Tyler, pues lo consideran el primer estudio en el que se lleva a cabo una evaluación de programas.

- 16 -

Análisis retrospectivo

¿Qué es la investigación evaluativa?

MI OPINIÓN

- Cuando se investigan los asuntos educativos, cualquier investigación es simultáneamente evaluación, y como tal, debe incidir en la práctica.
- No debe quedarse la investigación en niveles discursivos y especulativos. La doble dimensión ética y normativa deriva de una concepción de la educación como una actividad intencionalmente humana, y no como simple actividad natural.

- 14 -

Análisis retrospectivo

Antecedentes históricos

- Hoy se trata de un campo académico muy pujante, con revistas, asociaciones científicas, cursos y textos múltiples.
- En los últimos años la investigación evaluativa se ha convertido en una de las líneas más relevantes de trabajo en el ámbito de las ciencias sociales, en general, y en el de la educación en particular.

- 17 -

Análisis retrospectivo

Antecedentes históricos

- La investigación evaluativa comienza su andadura como disciplina académica a mediados del Siglo XX.
- Kish (1987), señala que existían algunas actividades anteriores, pero marca el nacimiento formal de la investigación evaluativa en 1955, en el "International Social Science Bulletin".

- 15 -

Análisis retrospectivo

Antecedentes históricos

- Solamente resaltando los elementos más específicos de la investigación evaluativa podemos establecer un perfil definitorio válido y útil para encuadrar el trabajo científico en este campo de desarrollo creciente.
- La investigación evaluativa se encuadra en un contexto de cambio social.

- 18 -

Análisis retrospectivo

Notas distintivas de la investigación evaluativa en comparación con la investigación social en general, Kish (1987)

1. La investigación evaluativa tiene que ver con las políticas de acción social, locales, nacionales e incluso internacionales.
2. En la investigación evaluativa tiene lugar la cooperación entre una agencia responsable del programa de acción social y el equipo de investigación responsable de la evaluación.

- 19 -

Análisis retrospectivo

Notas distintivas de la investigación evaluativa en comparación con la investigación social en general, Kish (1987)

4. La temporalización suele ser un asunto delicado en la investigación evaluativa:
 - Cambiar o desmantelar un programa que no está funcionando bien, encontrará siempre obstáculos pues las críticas son una medicina amarga para los participantes.

- 22 -

Análisis retrospectivo

Notas distintivas de la investigación evaluativa en comparación con la investigación social en general, Kish (1987)

3. El evaluador no tiene tanta libertad práctica para diseñar su estudio como otros investigadores, pues se ve obligado a trabajar en el contexto natural del programa que ha de evaluar.

- 20 -

Análisis retrospectivo

Notas distintivas de la investigación evaluativa en comparación con la investigación social en general, Kish (1987)

4. La temporalización suele ser un asunto delicado en la investigación evaluativa:
 - Cuando un programa afecta a una población muy amplia el control empírico se complica.

- 23 -

Análisis retrospectivo

Notas distintivas de la investigación evaluativa en comparación con la investigación social en general, Kish (1987)

4. La temporalización suele ser un asunto delicado en la investigación evaluativa:
 - Es difícil terminar la investigación y sugerir decisiones al respecto, antes de que el programa se ponga en marcha, por mucho que esto sea deseable.

- 21 -

Análisis retrospectivo

Notas distintivas de la investigación evaluativa en comparación con la investigación social en general, Kish (1987)

5. La evaluación existe para facilitar la toma de decisiones inteligentes, pero estimar la eficacia de un programa es algo más que la medición de sus efectos.

- 24 -

Análisis retrospectivo

Notas distintivas de la investigación evaluativa en comparación con la investigación social en general, Kish (1987)

6. La difusión de la investigación evaluativa sigue unos cauces diferentes al de la investigación convencional.
- A la agencia se le debe informar a plazo fijo, mientras que al gran público se le suele retardar o, incluso esconder la información, muy frecuentemente reservada.

- 25 -

Análisis retrospectivo

Objetos de la investigación evaluativa

- La evaluación evaluativa es mucho más que la evaluación de programas en sentido estricto, aunque reconozco en estos su origen y núcleo.
- Existen ocho grandes áreas específicas (objetos) de la investigación evaluativa, desarrolladas autónomamente, (según Scriven):
 - Evaluación de programas
 - Evaluación de personal
 - Evaluación de rendimiento
 - Evaluación de productos
 - Evaluación de proyectos

- 26 -

Análisis retrospectivo

Objetos de la investigación evaluativa

- Existen ocho grandes áreas específicas (objetos) de la investigación evaluativa, desarrolladas autónomamente, (según Scriven):
 - Evaluación de políticas
 - Evaluación institucional
 - Evaluación de la evaluación (Metaevaluación)
- La existencia de posiciones reduccionistas, sin el marco de una disciplina general que acoja todo tipo de investigaciones evaluativas ha hecho que persistan modelos incompletos.

- 27 -

Análisis retrospectivo

Visiones de la investigación evaluativa

- La visión fuerte hacia la toma de decisiones (Ralph Tyler, D. L. Stufflebeam - modelo CIPP)
- Esta concibe al evaluador investigando con el objetivo de llegar a conclusiones evaluativas que ayuden al que debe tomar decisiones.

- 28 -

Análisis retrospectivo

Visiones de la investigación evaluativa

- La visión débil hacia la toma de decisiones (Marv Alkin)
- Concibe al evaluador proporcionando información relevante para la toma de decisiones, pero no lo obliga a emitir conclusiones evaluativas o críticas a los objetivos de los programas.

- 29 -

Análisis retrospectivo

Visiones de la investigación evaluativa

- La visión relativista (Malcolm Provus - modelo de discrepancias)
- También mantiene la distancia de las conclusiones evaluativas, pero usando el marco de valores del cliente, sin un juicio por parte del evaluador acerca de esos valores o alguna referencia a otros.

- 30 -

Análisis retrospectivo

Visiones de la investigación
evaluativa

- La visión de la descripción fértil, rica, completa (Robert Stake)
- Entiende la evaluación como una tarea etnográfica o periodística en la que el evaluador informa de los que ve sin intentar emitir afirmaciones valorativas e inferir conclusiones evaluativas, ni siquiera en el marco de los valores del cliente como en la visión relativista.

- 31 -

Análisis prospectivo

MI VISIÓN

- Considero que en esta época la investigación evaluativa debe comprometerse con el cambio educativo, y para ello debe promover el uso de métodos cuantitativos y cualitativos de punta, al tiempo que debe empoderar a todos los agentes implicados en el proceso evaluativo de manera que jueguen un papel protagónico en la construcción de las conclusiones evaluativas y en la proyección del plan de mejora.

- 34 -

Análisis retrospectivo

Visiones de la investigación
evaluativa

- La visión del proceso social (Lee J. Cronbach)
- Enfatiza la comprensión, la planificación y la mejora de los programas sociales a los que sirve.
- Entiende la evaluación de programas como un instrumento importante de desarrollo social y comunitario.

- 32 -

Análisis prospectivo

MI VISIÓN

- Es necesario hacer ciencia, descubrir “verdades científicas” de las que se puedan derivar principios para la interpretación, comprensión e intervención científicamente fundamentada sobre los fenómenos estudiados.
- En tal sentido será necesario combinar armónica y coherentemente el uso de métodos cuantitativos y cualitativos, aproximándonos a una INVESTIGACIÓN TOTAL.

- 35 -

Análisis retrospectivo

Visiones de la investigación
evaluativa

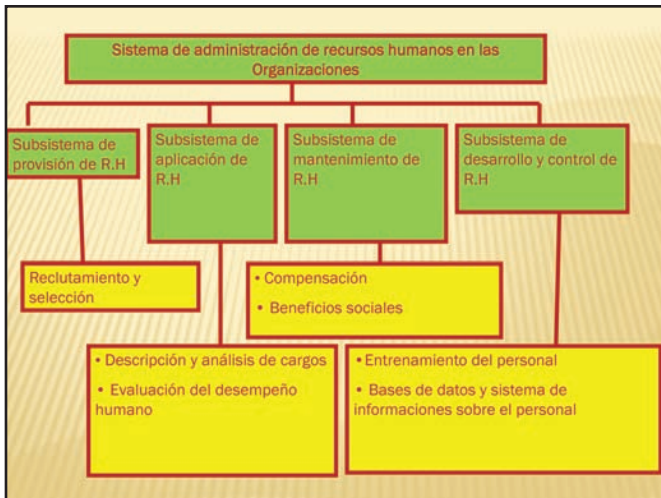
- La visión constructivista de la cuarta generación (Guba y Lincoln)
- Esta visión rechaza una evaluación orientada a la búsqueda de calidad, mérito, valor, etc., y favorece la idea de que ello es el resultado de la construcción por individuos y la negociación de grupos.

- 33 -

Análisis prospectivo

- Sobre la evaluación de personal
- Necesidad de tener una visión holística de la evaluación del desempeño humano en la organización

- 36 -



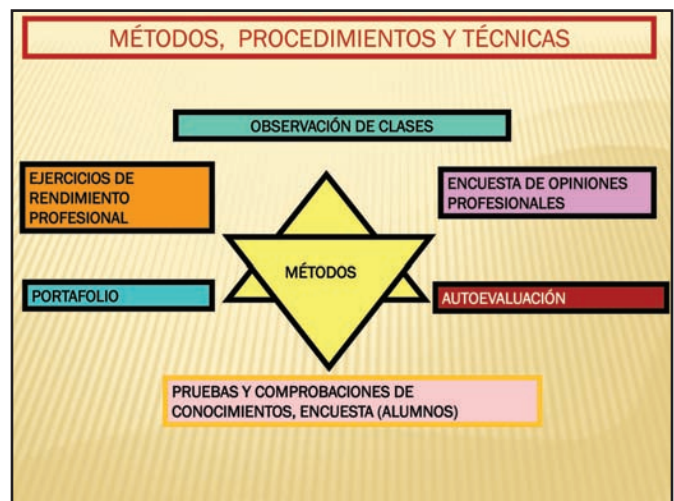
- 37 -



- 40 -



- 38 -



- 41 -



- 39 -

Análisis prospectivo

- Sobre la evaluación de los resultados de la educación
- Necesidad de evaluar además del rendimiento académico o los logros cognitivos de los alumnos, su desarrollo afectivo y psicomotor, así como sus orientaciones valorativas.
- Todos los diseños curriculares de nuestros países declaran ejes transversales, pero estos apenas se evalúan.

- 42 -

MÉTODOS, PROCEDIMIENTOS Y TÉCNICAS



- 43 -

A manera de Introducción ...



NOAM CHOMSKY

“¿Por qué todo el mundo da por sentado que no aprendemos a hacer que nos crezcan brazos, sino más bien que estamos hechos de manera que nos crecen brazos? De manera análoga deberíamos concluir que, en el caso del desarrollo de los sistemas morales, hay una dotación biológica que efectivamente nos exige desarrollar un sistema de juicios morales y una teoría de la justicia, por así decir, que de hecho puede aplicarse de manera detallada a una amplísima gama de situaciones.”

- 46 -

ALGUNAS REFELXIONES ...



CHARLES DARWIN

“De todas las diferencias entre el hombre y los animales inferiores, el sentido moral, o la conciencia, es con mucho la más importante (...) Se resume en esta breve pero imperiosa voz: **debe**, tan cargada de profundo significado. Es este el más noble de los atributos del hombre, capaz de llevarle, sin un instante de vacilación, a arriesgar su vida por la de un semejante; o, tras la debida deliberación, impulsado simplemente por un profundo sentimiento de lo que es correcto o del deber, a sacrificar la vida en aras de alguna causa grande”

- 44 -

IDEA GENERAL PARA EL MEJORAMIENTO DE LA CONDUCTA DE NUESTROS ALUMNOS

Sistema de actividades y de relaciones en la escuela

✓ Ese sistema de actividades y de relaciones debe coadyuvar al tránsito de la **EXORREGULACIÓN** A LA **AUTORREGULACIÓN** de estudiantes, docentes y directivos.

TODO LO CUAL SE LOGRA A PARTIR DE LA ASUNCIÓN DE LOS:

VALORES COMO REGULADORES DE LA CONDUCTA

- 47 -

ALGUNAS REFLEXIONES...



DAVID HUME

“La moral excita pasiones y produce o impide acciones. La razón por sí misma es totalmente impotente en este punto. Las normas morales, por consiguiente, no son conclusiones de nuestra razón.”

- 45 -

Estas son las opciones para dar respuesta a cada pregunta:



Satisfecha o satisfecho



Contenta o contento



No me importa



Triste



Enojada o enojado

¿ Qué cara expresa lo que tú sientes cuando ...

- ... llegas a la escuela cada día?
- ... estás con tus compañeros?
- ... piensas en tu maestra o maestro?
- ... piensas en tí?
- ... tienes que resolver un problema de matemática?
- ... estás leyendo?
- ... piensas en tu familia?
- ... tienes que compartir algo?
- ... tienes que estudiar?
- ... piensas en tú país?

- 48 -

TAXONOMÍA DE LAWRENCE KOHLBERG



Fotografía tomada en 1982 un Congreso sobre Educación moral

- 49 -

TAXONOMÍA DE LAWRENCE KOHLBERG

Estadio 3: Moralidad de la normativa interpersonal

Estadio donde ya se acepta la perspectiva de una tercera persona. Las normas o condiciones sociales se vuelven expectativas compartidas, necesarias para sobrepasar los intereses particulares y establecer nexos de confianza mutua. Los sentimientos y las relaciones se orientan hacia obtener la aprobación y la confianza sociales.

Estadio 4: Moralidad de la coherencia y el sistema social

Este estadio llega a integrar las expectativas interpersonales y las normas que se comparten con un entorno generalizado, donde actúan procedimientos y códigos que tienen una carga de imparcialidad y coherencia para el sujeto. La justicia se establece en términos de lo que es bueno para toda la sociedad, más allá de lo que pudiera ser conveniente para la persona misma.

- 52 -

TAXONOMÍA DE LAWRENCE KOHLBERG

Con base en el proceso de desarrollo de los valores en el individuo, Kohlberg (1976) establece una metodología que se basa en contrastar una serie de dilemas morales, a partir de los cuales construye una teoría que trata de explicar el comportamiento moral del ser.

Cada dilema presenta una situación ante la cual el sujeto debe decidir entre un principio fundamental y una consideración personal.

Kohlberg propone seis estadios o niveles de desarrollo de la moralidad, los que por parejas constituyen tres niveles evolutivos:

- Pre - convencional
- Convencional
- Post-convencional

- 50 -

TAXONOMÍA DE LAWRENCE KOHLBERG

Estadio 5: Moralidad de los derechos humanos

Estadio relacionado con la legalidad establecida por instituciones sociales. Se empieza a considerar y a aceptar el contrato social con el cual la sociedad puede funcionar en cuanto a beneficio general y al goce de los derechos.

Estadio 6: Principios éticos universales

Estadio donde la ética se fundamenta en principios universales, que la persona elige libremente. Estos principios van más allá de las leyes; incluyen los derechos del ser humano y del ciudadano, los derechos de los niños, etc.

- 53 -

TAXONOMÍA DE LAWRENCE KOHLBERG

Estadio 1: Moralidad heterónoma

Estadio donde se aprende la moralidad por su orientación al castigo y a verdades absolutas. La justicia se establece por relaciones de poder y de posición. Esta etapa ocurre en los primeros años de la vida escolar de la persona (6 a 7 años)

Estadio 2: Individualismo instrumental

Estadio en el que se identifican los conflictos de intereses y se aprecia la inconveniencia de tomar decisiones unilaterales no razonadas, que se fundamentan solo en obedecer para evitar el castigo. Ahora la justicia se plantea en función de un intercambio de favores mutuos o de acciones interesadas.

- 51 -

Ejemplo de dilema moral

Cubano

Dilema (Honradez, fraude laboral)

En un trabajo voluntario, al anotar el resultado de lo realizado, el grupo se confunde y anotan más de lo hecho. Esto los ayudará a obtener un estímulo, al percatarse del error se inicia una discusión, en relación a qué van a hacer: (Marca con una X la alternativa que esté más cerca de lo que tú harías)

- ___ Elaine dice, que lo correcto es rectificar el error, pues puede que se enteren si revisan.
- ___ Johanka expresa, que en definitiva eso no es tan grave y nadie tiene por qué enterarse.
- ___ Diego dice, se puede quedar así, otras veces no cumplimos y nos ganamos tremendo regaño.

Si no marcaste en ninguna de las opciones. ¿Qué harías tú?

- 54 -

Análisis prospectivo

- Sobre la evaluación de programas y políticas sociales y educativas

- Necesidad de utilizar métodos experimentales con el objetivo de poder precisar el impacto de los mismos en el desarrollo de los alumnos y de los demás agentes educativos.

- 55 -

Finalmente ...



“Método bueno filosófico es aquel que, al juzgar al hombre; lo toma en todas las manifestaciones de su ser; y no deja en la observación por secundario y desdeñable lo que, siendo tal vez por su confusa y difícil esencia primaria no le es dado fácilmente observar”

José Martí

- 58 -

Análisis prospectivo

- Sobre la evaluación institucional

- Necesidad de fomentar el uso de modelos de evaluación que ponderen la comparación de los resultados de la labor formativa e instructiva de cada escuela con respecto a sí mismas.

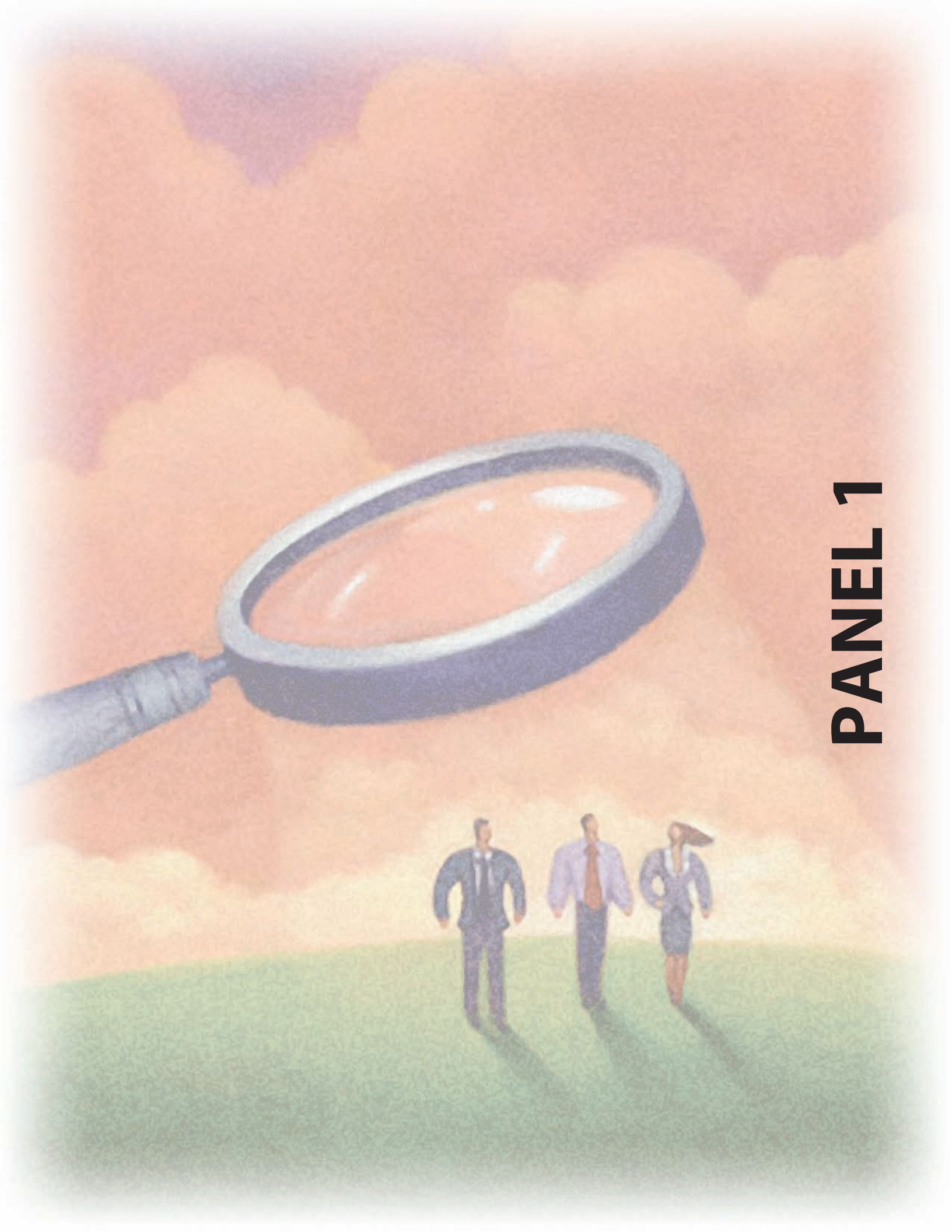
- 56 -

Análisis prospectivo

- Sobre la evaluación de la evaluación (metaevaluación)

- Toda evaluación debe ser rigurosamente evaluada.
- Las cosas no son estrictamente como las dice el evaluador, siempre hay un margen de error que debe ser éticamente reconocido.

- 57 -



PANEL 1

Título de la Investigación

La Comunicación Oral y Escrita: Competencias Básicas de la Sociedad del Conocimiento

Problema de Investigación

Dificultades en la comunicación oral y escrita.

Descripción

Se observó que los (as) estudiantes de 1er. ciclo de licenciatura en el Nivel Inicial del ISFOSOSU – Urania Montás, presentaban dificultades en la comunicación oral y escrita. Esta realidad también fue manifestada por diferentes profesores, especialmente los del área de Lengua Española.

Una evidencia de esta problemática, se reflejaba en los procesos de participación en el aula, tanto en exposiciones orales como en presentaciones escritas. Esta situación había sido socializada en diferentes reuniones de profesores, sin haberse encontrado soluciones significativas al problema.

Objetivo General

Promover e impulsar cambios cualitativos en los procesos de comunicación oral y escrita en los (as) estudiantes de primer ciclo de licenciatura en el Nivel Inicial ISFODOSU – Urania Montás.

Metodología

El método utilizado fue la investigación-acción. Se asumió el modelo de Kemmis, el cual se fundamenta en dos ejes con dos fases cada uno: Estratégico (acción y reflexión) y Organizativo (planificación y observación), constituyéndose en una espiral de espirales.

El Plan de Acción. Este parte de una idea general, se identifica el problema, se diagnostica y se formula la hipótesis acción o acción estratégica. En el diagnóstico, se hace una descripción y explicación comprensiva de la situación. La hipótesis acción es un enunciado que relaciona una idea con una acción. Elliot, (1993). Su formulación está caracterizada por la lógica de la pregunta y la respuesta utilizada al explorar las preguntas del tipo: "¿cómo puedo mejorar mi práctica?, ¿Qué puedo hacer para mejorar mi práctica?"

La acción ha de ser meditada, controlada, intencionada, comprometida, fundamentada e informada críticamente.

La observación del plan de acción. Aquí se reflexiona sobre lo que se ha descubierto y se aplica a la acción profesional. Es importante tener en cuenta las técnicas de recogida de la información. En este tipo de investigación, se priorizan las técnicas de tipo cualitativo, dentro de las cuales están: la observación participante, diario de campo, diario del investigador, registro anecdótico, entre otras.

La reflexión. Constituye uno de los momentos más importantes del proceso de la Investigación-Acción. Es el momento de centrarse en qué hacer con los datos; pensar cómo se va a interpretar la información e imaginar los distintos modos de interpretar dichos datos. Los criterios de análisis que conviene seguir son los propios de la Investigación-Acción cualitativa.

Autores

Arelis Gutiérrez Piña, María del Pilar Hernández Valerio y Anthony Paniagua Berigüete

Resultados

- Revisión y reflexión permanente de la práctica, valorando la importancia de la comunicación oral y escrita en la labor docente.
- Involucramiento de la comunidad educativa, así como de especialistas externos.
- Las intervenciones ejecutadas con el alumnado, propiciaron un ambiente de cooperación, participación, reflexión y respeto mutuo.
- Mayor facilidad de comunicación e interacción entre el alumnado, profesorado y autoridades en un clima de empatía y afectividad compartida.
- Aprendimos a disfrutar de la experiencia de aprendizaje, cambios y mejoras, traducidas en sesiones de clases motivadoras, creativas, dinámicas, participativas y reflexivas.
- Creación de conciencia sobre la importancia de implementar talleres sobre: hábito y técnicas de estudio, estrategias de comprensión lectora y ortografía, para mejorar la comunicación oral y escrita en el alumnado.
- Incremento del interés por la lectura. Con la olimpiada de lectura, los alumnos leyeron entre dos y cuarenta y dos obras.
- Eliminación de faltas ortográficas en los escritos del alumnado.
- Mejoría en el léxico y forma de expresión oral del alumnado.
- En definitiva, el proyecto ha tenido gran incidencia en los actores involucrados. ¡Todos disfrutamos y aprendimos! Los logros se han visto reflejados en la expresión oral y escrita, en las relaciones interpersonales, en los aprendizajes y calificaciones.

VI. La Educación Prefigurativa como Fundamento de la Escuela del Siglo XXI

Dr. J. Adarberto Martínez

Introducción

Las reformas educativas implementadas en los países de América Latina y el Caribe, durante las últimas cuatro décadas, por ejemplo, en Perú, Chile, Argentina, México, Uruguay, Brasil, República Dominicana y El Salvador, entre otras, han estado centradas en cobertura, calidad, equidad, acceso e innovación, pero han resultado insuficientes porque a pesar de los avances experimentados en acceso y equidad, persisten las limitaciones en calidad e innovación y los bajos rendimientos; esto, independientemente de las estrategias desarrolladas, los alcances y la cuantía de los recursos económicos invertidos, cuyos montos endeudan a varias generaciones. El éxito relativamente pobre obtenido con la ejecución de los planes de reforma educativa hace pensar en la necesidad de estudiar más a fondo la consistencia y las reales posibilidades de las acciones desarrolladas en atención a la naturaleza de los problemas y necesidades, de los cambios y las transformaciones que son requeridos en la región.

Igual a como ocurre en las demás regiones del mundo, en Latinoamérica los pobres se ven imposibilitados de participar de igual a igual en una sociedad que proclama igualdad y libertad para todas las personas. La brecha que separa a pobres y ricos impide a los primeros asumir las prerrogativas que se supone están a su disposición; queriendo hacerlo, y teniendo la garantía que se les consagra, no pueden en razón del cúmulo de necesidades insatisfechas que los marca y condiciona.

Con pocos recursos que apoyen sus procesos de aulas, con familias sin ninguna posibilidad de acompañar sus actividades escolares y con profesores no siempre formados con el debido rigor, los niños y los jóvenes más pobres de la región sienten el peso de la discriminación y la marginalidad al verse imposibilitados de disponer de una oferta educativa consistente, a pesar de que en cada país son identificados centros educativos y grupos de estudiantes de alto rendimiento ubicados en ambientes caracterizados por la pobreza.

Este panorama realmente desalentador, caracterizado por rendimientos educativos pobres, incluso para niños y jóvenes matriculados en centros educativos

de élite, cuestionan la calidad de la oferta educativa y reflejan un serio malestar si se los compara con los objetivos y metas de desarrollo propuestos, porque *“los rendimientos escolares están influidos no sólo por factores pedagógicos sino por otros que pesan más: la pobreza, la ruralidad, el grado de escolaridad de las madres y de la población en general”*¹. Sin duda, en América Latina y el Caribe la educación que se ofrece a los niños y jóvenes pobres generalmente se caracteriza por la precariedad de los insumos y las limitaciones del contexto, en otras palabras, a los sectores pobres se destina una educación pobre.

Una proporción significativa de la población está impedida de superar su condición socio-económica, lo que genera inconformidad y presión; por ejemplo, el incremento de la criminalidad y la delincuencia que afectan a las sociedades latinoamericanas, se asocian no sólo a la marginalidad, sino que probablemente sean parte de las consecuencias que está generando la exclusión. Una buena educación y oportunidades para que todos los niños, ricos y pobres, accedan a ella es condición indispensable para disminuir los niveles de marginalidad social y económica.

Se requiere identificar las mejores prácticas educativas y hacerlas extensivas a todas las escuelas hasta que sean asumidas e incorporadas como cosa rutinaria, porque en realidad lo que se procura es que niños y jóvenes se beneficien del desarrollo de escuelas centradas en estrategias inclusivas, abarcadoras, de largo plazo.

¿Cuáles son las buenas prácticas que han tenido y tienen vigencia y repercuten en los aprendizajes y en el rendimiento de los alumnos? Las buenas escuelas fundamentan sus prácticas en la confianza en los profesores y en buenas herramientas de trabajo, porque la buena educación, para serlo, requiere de buenos profesores, bien formados y actualizados, que estén en la disposición de enseñar a toda capacidad. Generalmente las escuelas que tienen buenas prácticas educativas cuentan con un liderazgo directivo que

1 RIVERO, José, Reforma y desigualdad educativa en América Latina, Revista Iberoamericana de Educación, ¿Equidad en la educación?, Núm. 23, Mayo – Agosto 2000.

inspira y propicia un clima de confianza, conducen a metas específicas altas, asegurándose que todos contribuyen a su consecución. A esto se suma la presencia de profesores que además de ejercer un evidente liderazgo pedagógico frente a sus alumnos y compañeros de trabajo, estimulan el desarrollo de prácticas de aprendizaje realmente satisfactorias, las mismas son reconocidas por las familias y la comunidad. En estas escuelas todos están convencidos de que pueden llegar a la cima como otros lo han logrado; corresponde a los profesores sacar el mejor partido posible a los puntos fuertes de niños y jóvenes, así como contribuir a disminuir y aún hasta hacer desaparecer los efectos de las debilidades. *"...cada estudiante tiene su propia manera de aprender. A partir de esta base, podrá desarrollar mejores maneras de enseñar"*².

La pobreza es el peor ambiente que se le puede ofrecer a una sociedad que está urgida de educación de calidad; si de lo que se trata es de mejorar la educación en sectores marcados por la pobreza, es un imperativo mejorar las condiciones de trabajo, de vivienda y de salud a las familias. Los esfuerzos del sistema educativo, en consecuencia, deben orientarse no sólo a entregar contenidos que impacten sobre las competencias humanas y cognitivas clave, sino también en la creación de las condiciones sociales y económicas y en la entrega de aquellos insumos que contribuyan con el bienestar de las familias.

Sin unos alumnos vivamente interesados y suficientemente motivados para encarar los retos que les plantea la combinación de ignorancia y curiosidad, sería muy difícil emprender ese viaje a lo desconocido al que empuja el deseo de saber, camino que sólo puede ser recorrido a partir del desarrollo de ejercicios reiterados de indagación marcados por el interés y la pasión. Deseable sería, en consecuencia, que la preocupación ante lo desconocido y el interés por conocer no sean agotados en esquemas y modos incapaces de asumir la paridad entre el aprendizaje y la libertad, de los cuales son acreedoras todas las personas.

La sociedad del siglo XXI incita al consumo y promueve la cultura del éxito a toda costa, reivindica lo banal y aprueba la superficialidad, y su modelo de enseñanza es fallido al no lograr la promoción de aprendizajes duraderos y de calidad. Además, se trata de una sociedad caracterizada por el riesgo y la amenaza planetaria que reclama a gritos un tipo de enseñanza que supere la

transmisión de contenidos irrelevantes y desarticulados, el aprendizaje repetitivo y mecánico, así como la evaluación memorística y sancionadora.

Sin duda, la escuela no existe para resolver todos los problemas de la sociedad, sin embargo, la escuela que verdaderamente lo es, debe proveer a todos los niños y jóvenes la plataforma necesaria para alcanzar la meta básica de superación que debe ser común para todos, independientemente del camino propio que cada alumno tenga que recorrer para alcanzar dicha meta. Lo que caracteriza a la sociedad del siglo XXI es precisamente la diversidad por la convergencia de las individualidades y particularidades que son promovidas; unos ciudadanos percibirán determinadas cuestiones que otros no podrán percibir. ¿Cómo tener y mantener escuelas habiendo construido espacios que satisfacen sólo el imaginario de sus creadores y sostenedores, pero jamás el de los usuarios a quienes pretendemos promover?

Por mucho más tiempo del que aconseja la prudencia, los países de América Latina y del Caribe, como los de muchas otras regiones, han estado apegados a modelos de educación convencional que agotaron sus posibilidades, castrando mucho del porvenir y disminuyendo las posibilidades otrora infinitas de su población.

América Latina y el Caribe esperan que la educación, habiendo estructurado propuestas pensadas desde y para los sujetos sociales destinatarios de las mismas, actúe como motor de desarrollo. No obstante, ante la ineficacia de las soluciones hasta ahora ensayadas, parecería que la escuela convencional no tiene remedio, por lo que reiteradamente haya sido proclamada su desaparición³, a lo que la misma se resiste y continúa a la espera de mejores momentos. En este contexto, y en atención a tales demandas, se esboza y propone la educación prefigurativa como alternativa para abordar los nuevos retos de la escuela.

El Impacto de los Cambios sobre la Educación

Los cambios y transformaciones que sufriera la sociedad entre finales del siglo XX y comienzos del XXI, aceleraron la disminución de la eficacia escolar; el ritmo lento de la escuela la obliga a mantenerse muy por de-

2 RIVERO, José, cit., p. 360.

3 ILLICH, Iván, Una sociedad sin escuela (1971), La sociedad desescolarizada, (1978). Gusdorf, Georges, ¿Para qué los profesores? (1963).

trás de la sociedad, que marcha con rapidez sin reparar en aquella; la sociedad no espera a la escuela, que se ve imposibilitada de pautar ritmos y marcar pasos para los cuales no tiene competencia. La educación acelera la disminución de su eficacia si posterga la renovación de su oferta para hacerla consonante con las demandas de la sociedad, con lo que, de paso, se legitima y prueba su pertinencia. El esfuerzo en educación es válido, pero si persiste el déficit estructural, sus efectos quedan anulados o en el mejor de los casos disminuidos, por lo que hay la necesidad de impulsar una reforma educativa a partir del consenso social que se traduzca en consenso político.

Con posterioridad a la segunda guerra mundial se instala la tercera fase de la revolución industrial que utiliza las máquinas para controlar a otras máquinas, la electrónica se aplica a la automatización y a la producción industrial, utilizando nuevas y más poderosas energías. Sin embargo, el rasgo que caracteriza esta fase es que el saber no se aplica a herramientas, procesos o productos, ni siquiera al trabajo, ahora el saber se aplica al saber mismo, lo cual da lugar a una aceleración progresiva de los procesos de invención, innovación y adaptación que convierte la economía industrial en economía de servicios, no tan dependiente de la mecanización para la transformación de productos, sino de la inversión en los nuevos procedimientos, a partir de los recursos del conocimiento y de las oportunidades que ofrecen las nuevas tecnologías.

En teoría se creaban condiciones más favorables y de menor coste para avanzar hacia horizontes de mayor igualdad, pero pocos países se habían preparado para su positiva inserción en ámbitos globales y, en consecuencia, fue muy escaso y selectivo el aprovechamiento de las oportunidades que ofrecía la sociedad post industrial. El nuevo siglo trajo un paquete de nuevas exigencias, de fundamentos y presupuestos claramente diferenciados cuando todavía individuos y sociedades hacían ajustes y acomodaciones que respondieran a las nuevas demandas.

Los beneficios esperados se demoran más todavía en la medida en que el saber, ahora priorizado e hipervalorizado, se continúa aplicando a las herramientas, los productos y el trabajo, en lugar de ser aplicado al saber mismo, a la producción y renovación del conocimiento que hace la economía no tan dependiente de la fuerza y el calor, de la industria y la mecanización, porque el siglo XXI ha traído nuevos fundamentos y presupuestos.

Los países en desarrollo se apoyaron en economías agrarias y perdieron espacio en el mercado internacional, y ahora están obligados a reformular su estructura productiva ante la pérdida de valor de su actividad económica, deben transformar su aparato productivo introduciendo cambios y transformaciones para los cuales no están preparados; apuestan a la escuela, pero con un gasto público en educación más bien precario e indicadores reiteradamente deficientes, es poco probable que en el corto y el mediano plazo puedan resultar competitivos.

América Latina y el Caribe no avanzaron en materia educativa al ritmo requerido, por lo que hoy los bajos niveles de escolaridad de su población les impiden avanzar en la dirección y a la velocidad en que están obligados a hacerlo; al no haber gastado sistemáticamente los montos adecuados en las áreas sociales, la deuda social acumulada les impide hacer el tránsito que ahora perciben como urgentes e indispensable.

Ahora se trata de pensar la sociedad en términos y visiones completamente nuevos y de afrontar el desarrollo económico desde una perspectiva impensable hasta hace cuatro o cinco décadas, por lo que sociedad y economía empujan a repensar la formación de ciudadanos nuevos, de recursos humanos capaces de encarar con éxito las nuevas demandas y desafíos del progreso, tarea aún pendiente.

Se espera que el sistema educativo y la escuela respondan en correspondencia con las demandas de una sociedad nueva, orientada a la información y al conocimiento, para la que la tecnología y la innovación constituyen instrumentos de primer orden. La transformación cuasi radical que ha sufrido la sociedad y la demora de la escuela en asumir su rol, han hecho que las empresas y las demás organizaciones ajenas a la enseñanza por su naturaleza, se vean en la necesidad de atender y suplir una proporción importante de su propia demanda de capacitación. La capacidad y eficacia de la escuela ha sido puesta bajo cuestionamiento en razón de que no sólo está siendo incapaz de lograr los objetivos que se propusiera, sino que no logra articular una fórmula que le permita estructurar las respuestas que le demanda la sociedad que está emergiendo.

Las perspectivas del siglo XXI

Una parte de los cambios y transformaciones que sufren las relaciones y los procesos sociales son promovidos desde el sistema educativo mediante el desarrollo de acciones que sistematizadas o no, son marcadamente educativas. Si bien el parentesco del hombre con la naturaleza marca muchos de sus rasgos principales, es la interacción social la que define su carácter, potenciándolo hasta convertirlo en un ser claramente diferenciado de la naturaleza.

La racionalidad hace posible que el ser humano se autoexcluya del medio natural al que pertenece, medio que es transformado y del cual se desvincula por la interacción y la actuación sistemática sobre el mismo. Esta misma racionalidad posibilita el lenguaje y las inteligencias, instrumentos de orden superior para la consecución y desarrollo de los procesos educativos.

Esta idea de J. J. Rousseau articula tres grandes ámbitos, la naturaleza, los hombres y las cosas. La naturaleza nos educa, lo mismo que en cierta forma las cosas, pero la educación que proviene de los hombres en tanto de nosotros depende, tiene connotaciones especiales. La educación y el desarrollo educativo exigen la implementación de procedimientos y el uso de instrumentos cónsonos con el contexto social, que sean capaces de coadyuvar a la consolidación de nuestro propio desarrollo y del de la sociedad que los promueve; de ahí que las reformas educativas hayan pasado a ser consustanciales con el concepto de educación, área común de intencionalidad y significado, de entendimiento, cooperación y diálogo.

Los cambios y transformaciones que promueven las reformas educativas reflejan los estadios de desarrollo mediante los cuales la sociedad, a la vez que se enriquece, coloca su sello y entrega la contribución que le corresponde.

Cuando se aborda lo relacionado con el progreso social o económico se apela a la educación, porque, si bien la educación por sí sola no explica el progreso y el desarrollo de los pueblos, la educación de calidad y la estructuración de un buen sistema educativo son parte recurrente y obligada, denominador común en los países que exhiben los mayores índices de bienestar y niveles de vida, progreso y desarrollo humano. La educación está asociada al progreso social en forma in-

disoluble y explica una parte de éste; sin embargo, en paralelo con el progreso está la crisis, por lo que progreso social y crisis ahora son consustanciales.

La aceleración del fenómeno migratorio, la urbanización, los progresos vertiginosos de la biotecnología o la conquista abrumadora del espacio dejan una estela compleja en la que se mezclan útiles y grandes beneficios con pérdidas planetarias que provocan daños irreversibles para la humanidad expresados en desequilibrio medio-ambiental, alteración genética y pobreza. Quedaría por determinar si las dimensiones del progreso pagan los daños, no ya simplemente inevitables, sino propios, constitutivos del progreso que los engendra y desata. Ese progreso y esa crisis inevitable son telón de fondo y contexto que enmarca y determina la educación que reclama esta sociedad globalizada, de la información y del conocimiento.

Entre los seres humanos una generación se articula con la siguiente por la vocación de perpetuación y continuidad de la especie y por el nexo cultural que les vincula. En unos casos la generación precedente ha cumplido una función transmisora en cuanto ha provisto a la generación sucesora la información de que disponía, pero en otros sólo ha facilitado el contacto y viabilizado los procesos que han hecho posibles la asimilación y la transformación de la misma. Unas generaciones con relación a las otras educaron, y éstas a su vez al ser impactadas se reeducaron, rompieron, interpretaron, asumieron y reinterpretaron la donación que recibieron como herencia. Ese proceso de ruptura, transmisión, asunción, interpretación y reinterpretación, a su vez permitió a las generaciones sucesoras definir los esquemas que más adelante les facilitarían la articulación con las generaciones siguientes.

No hay ninguna duda de que educación y niveles de desarrollo son directamente proporcionales; generalmente una sociedad con niveles de desarrollo modestos se asocia a una educación de calidad inferior, y al contrario, la educación de alta calidad y los mejores sistemas educativos están asociados a sociedades progresistas, con altos niveles de desarrollo.

Cuando se comparan los modelos educativos individualizados que actualmente predominan con los modelos impersonales de la edad media, se constata que la educación ha procurado cumplir el mismo rol socializador. La educación centrada en el individuo y en el carácter autónomo que como ciudadano a éste se le

supone, es una de las características principales de la educación occidental a partir de la finalización de la segunda guerra mundial.

La educación dejó de ser una actividad de minorías y en la actualidad abre sus puertas no sólo a niños y jóvenes, mujeres y hombres, a las personas adultas y a los envejecientes desde el convencimiento de que la educación del ser humano ha de ser para todos y debe tener lugar a lo largo de toda la vida. Este nuevo acento ha cambiado los propósitos educativos de la sociedad actual. La educación como bien público se convierte en derecho inalienable de todas las personas, sin que medie la condición social o económica, el credo político o religioso, ni la raza ni ningún otro elemento de cualquier naturaleza. Como la educación ha venido a constituirse en bien público y derecho inalienable, el Estado se ha hecho garante de una educación con estándares de calidad y en cantidad suficiente para todas las personas.

De esta manera la escuela viene a constituirse en la herramienta de socialización por excelencia y en el instrumento que permite al Estado cumplir con su compromiso de garantizar educación pertinente, suficiente y de calidad para todos. *“La escuela se concibe, no sin una gran dosis de idealismo o al menos de utopismo, como reconstructora del orden social. Y aquí se entroncan las esferas de la política y de la educación, pues ambas coinciden en que suponen, o al menos deberían suponer, una gestión inteligente de los asuntos humanos”*⁴. Como ya no se trata tan sólo de formar ciudadanos para hacer la guerra y defender a su país ante la agresión extranjera, sino más bien de organizar su convivencia social y pacífica mediante un proyecto ilusionante para todos y de fomentar el bienestar de los ciudadanos mediante el interés general, la educación ha alcanzado un grado tal de complejidad que afecta a la sociedad en su conjunto.

Si bien la misión que cumple la educación parece clara y es asumida consensualmente, Howard Gardner como otros investigadores condiciona el rol de la escuela a que asuma el objetivo de desarrollar las inteligencias, como forma de lograr que la educación cumpla su cometido. *“Desde mi punto de vista, el objetivo de la escuela debería ser el de desarrollar las inteligencias y ayudar a la gente a alcanzar los fines vocacionales y aficiones que se adecuen a su particular espectro de inteligencias. La gente que recibe apoyo en*

*este sentido se siente, según mi opinión, más implicada y competente, y, por ende, más proclive a servir a la sociedad de forma constructiva”*⁵.

El Papel de la Educación

Sin una educación básica sólida no parece posible acceder a los beneficios que están disponibles desde que se iniciaran los procesos de desregularización del mercado y el impulso de la actividad creadora en las empresas; ni siquiera la expansión de las tecnologías de la información y la comunicación, imprescindibles en el escenario que posibilita un desarrollo sostenible. Se requiere contar con una población debidamente educada, capaz de competir con sus pares en cualquier parte a donde les lleven los procesos migratorios.

Específicamente, la educación en los países en vía de desarrollo transcurre por una etapa de transición desde una sociedad de modernización incipiente hacia una sociedad cosmopolita (*“postmoderna”, “postindustrial”*), en riesgo, competitiva, digital y cognitiva. Para responder a las nuevas exigencias aún no han sido debidamente estructuradas las correspondientes respuestas, porque la pobreza y la desigualdad de rentas reclaman el desarrollo de políticas que permitan contar con una mentalidad capaz de construir una sociedad sin exclusiones, más identificada con un modelo de desarrollo justo y estable, mejor cohesionada y más humana.

En la actualidad, el sello distintivo de la nueva organización social es la necesidad de saber más, por lo que se requiere de más y mejores organizaciones que asuman el aprendizaje como razón de ser. Los centros educativos están compelidos a revisar y redefinir su misión, porque la apropiación, transformación y uso de productos, servicios y procesos basados en el conocimiento se hacen posibles sólo a partir de la implementación de políticas educativas encaminadas a la creación de condiciones potenciadoras del saber.

Las organizaciones inteligentes están llamadas a fomentar condiciones que favorezcan el aprendizaje de los sujetos sociales, entendido éste como la mayor riqueza social posible, de la cual todos, ricos y pobres, son acreedores. El incremento de los conocimientos se produce por la cooperación entre sujetos

4 Ibídem, p. 25.

5 GARDNER, Howard, *Inteligencias múltiples*, ediciones Paidós, Barcelona 1995, p. 27.

cognoscentes, quienes aportan sus diferentes perspectivas, sus preferencias y compromisos con determinados campos, la comprensión de una cuestión específica, así como la escogencia de los aspectos de su particular interés.

Aunque el ser humano se expresa en la individualidad, no vive aislado y no podría ejercer la totalidad de su ser aisladamente, por lo que la acción social adquiere pleno sentido en el ámbito de la actuación colectiva; y es la educación la que provee los mejores escenarios para que la acción dialógica se produzca, toda vez que se reconoce la primacía del colectivo como la relación entre el cuerpo natural/social con los órganos/individuos que lo integran, correspondiendo a aquella asociar la función que cumple la sociedad a su estructura, por lo que un cambio en la estructura social afecta las funciones que cumplen los componentes sociales, y a la inversa, un cambio en estos afecta a aquellas. Una educación que soslaya la incorporación a su estructura de la función que cumple la sociedad deviene en improductiva.

Como los sujetos se articulan en comunidades para hacer posible *el diálogo y la cooperación* para la consecución de sus propios fines y metas, se requiere la adopción de principios éticos que normen dichas relaciones, en orden a la eficaz consecución de los fines que les son propios. Este principio introduce la racionalidad en la situación y la valoración de los demás sujetos; se requiere impregnar la acción humana de substancia ética, a fin de que la propia subjetividad actúe a partir del control que aquella le impone. Sin la adopción consciente de principios éticos sería muy difícil contar con normas regulatorias eficaces que hagan posible el diálogo y la cooperación debido a que ningún sujeto estaría dispuesto a consensuar alrededor de la razón y los argumentos de otro sujeto al que se le suponen metas personales.

De esta manera, la condición de ser moral implicada en la condición de ser hombre permeará las relaciones entre los sujetos, quienes deberán actuar conforme a las normas que la comunidad de sujetos haya consensuado para facilitar la comprensión y el entendimiento; pero, sin una normativa regulada por el consenso, el diálogo y la cooperación entre los seres humanos serían difíciles. Corresponde a la educación impregnar de códigos regulatorios la nueva ciudadanía, puesto que los mismos crean pisos para la integración de los sujetos y la construcción de la institucionalización

social. Esta nueva tarea es asumida e incorporada por el modelo prefigurativo propuesto como uno de sus componentes fundantes.

La escuela hace posible el desarrollo de procesos de cooperación intersubjetiva en los que se incrementa el cúmulo de enunciados verdaderos posibles sobre las cosas y las entidades en general, viabilizando y dando consistencia al mundo social que posibilitan las relaciones interpersonales en sujeción a las normas adoptadas por la comunidad educativa que postula la acción dialógica. La cooperación y el diálogo proveen el marco y pautan la apertura de caminos y vías metodológicas para facilitar las transformaciones que está llamada a sufrir la escuela.

Como el acceso al conocimiento se hace posible a partir del desarrollo de acciones específicas de aprendizaje cuyo proceso está marcado por la cooperación, el diálogo y el acuerdo, se requiere la mediación de la educación que aporta los valores comunes que son los que dan fisonomía a la sociedad y la posibilitan. Dichos valores son indispensables porque constituyen la dimensión moral que ha asumido la comunidad, sin los cuales fallaría cualquier intento de construcción común y resultaría inviable cualquier proyecto social.

La escuela articula los sujetos del aprendizaje, les da direccionalidad, posibilita sus divergencias y garantiza a cada sujeto sus propios logros a cambio de que los mismos coadyuven a la consecución de las metas sociales. Una buena educación no promueve la aceptación pura y simple de la causa ajena, propicia la argumentación y el razonamiento para facilitar la comprensión y alcanzar consensos razonables y conformidad, contribuye con el entendimiento mediado por la razón, la verdad y los significados; así, cooperación, diálogo, negociación, disensión y acuerdo constituyen procedimientos rutinarios de aprendizaje. Se sabe que como bien público la educación se ha convertido en derecho inalienable de todas las personas, por lo que el Estado la garantiza a todos los ciudadanos con estándares aceptables de calidad, que les permita ejercer la ciudadanía que les corresponde.

La renovación de la escuela

Cuando la educación no satisface las expectativas de la sociedad y ofrece respuestas y soluciones más bien ineficaces, genera decepción y un sentimiento generalizado de frustración particularmente en la población

joven al saberse desprovista. La carencia de certeza en las soluciones concebida y en las propuestas aportadas por un sistema educativo que no constituyen verdaderas opciones genera impotencia, y peor aún cuando las mismas son ofrecidas como respuestas únicas en un mundo abierto y diverso, construido por la solidaridad, el intercambio y la participación colectiva.

La sociedad del siglo XXI niega los referentes en razón de que ha sido construida por pares que han partido de concepciones inéditas, defendiendo a como ha dado lugar su capacidad para elegir y asumir según sus intereses. De ahí que una educación y una escuela construidas según la visión que nos legara la sociedad industrial, impulsora de la estabilidad, los patrones y la producción en serie, es precisamente lo que quieren evitar las nuevas generaciones. Se trata de una sociedad construida a base de presente, que se desconecta del pasado y asocia el futuro a la dinámica que desata la posibilidad infinita de aprender, por lo que se esperaría de la educación un impacto creciente sobre la capacidad de generar cambios y transformaciones, así como el incremento de las posibilidades de los sujetos para seguir aprendiendo.

Probablemente estemos en un momento propicio para que los sistemas educativos en la región latinoamericana y en el resto del mundo se formulen preguntas que redireccionen y orienten la atención hacia las nuevas demandas que está haciendo la sociedad. Se precisa de preguntas que contribuyan a desatar un proceso creciente que lleve a repensar la escuela en atención a las nuevas demandas: ¿Cómo puede la educación asumir y abordar el carácter interdisciplinario de los problemas actuales de la humanidad?, ¿qué relación existe entre la sociedad y los contenidos y métodos convencionales de la escuela?, ¿cómo capacita la escuela para hacer las cosas bien pese a la adversidad, para superar la frustración y salir fortalecido?, ¿cómo expresa la educación su preocupación por la suerte de los perdedores?, en fin.

Es claro que si se trata de una sociedad completamente nueva, construida sobre bases nunca antes conocidas, será necesario reformular las preguntas que nos hemos formulado en el pasado, a fin de construir propuestas y soluciones más en correspondencia con los nuevos desafíos y lograr que sus resultados se correspondan más con las expectativas de la sociedad que ha emergido, porque en algunos aspectos el sistema educativo invo-

luciona y se resiste a cambiar sus supuestos sin reparar en que se trata de una sociedad nueva, marcada por circunstancias inéditas, únicas e irrepetibles.

Nadie se preparó para responder a lo inexistente y desconocido y ahí está la encrucijada en que en estos momentos se encuentran la educación y la escuela, nadar contra corriente y ser arrastradas, o salir tras la búsqueda de soluciones alternativas; la conflictividad se produce porque desde sus inicios la escuela contó con piso seguro, pudiendo ser predichas con alguna certeza las consecuencias de su acción, en razón de que las metas de los hijos estaban relacionadas con la satisfacción del ideal de los adultos, quienes sabían y transmitían a los primeros lo que sabían. El peso de los padres y abuelos sobre los hijos y los nietos garantizaba la conservación del legado porque se trataba de un proceso posfigurativo⁶; pero éste ha sido superado.

Cuando además del aprendizaje legado por los adultos, los niños y los jóvenes también comenzaron a aprender de sus pares, siguiendo con la argumentación de Mead, las sociedades pasaron de ser posfigurativas a cofigurativas, en las que no sólo los adultos sabían, también sabían los jóvenes que habían aprendido de aquellos, y como se abrían espacios realmente desconocidos para los padres y abuelos, correspondía a los jóvenes compartir con sus iguales sus aprendizajes. Uno de los desafíos más importantes, o quizás el más importante para la educación, particularmente en la región latinoamericana y en los demás países en vías de desarrollo, se relaciona con este dilema: abandonar la certidumbre y desaprender o quedarse sin posibilidad de cumplir su cometido y prolongar el sentimiento de frustración que parece marcarla.

Aún es extendido y visible el peso de las generaciones precedentes en el sistema educativo, pero ¿qué ocurrirá a partir de cuando desaparezcan los reductos aún en vigencia de dichas generaciones y la educación quede completamente en manos de hijos totalmente desvinculados?, ¿cómo podrán cumplir sus propósitos una escuela y una educación cimentadas

6 MEAD, Margaret. Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional. Editorial Gedisa, Barcelona 2006. *“La cultura posfigurativa es aquella en que el cambio es tan lento e imperceptible que los abuelos, que alzan en sus brazos a los nietos recién nacidos, no pueden imaginar para estos un futuro distinto de sus propias vidas pasadas. El pasado de los adultos es el futuro de cada nueva generación: sus vidas proporcionan la pauta básica. El futuro de los niños está plasmado de modo tal que lo que sucedió al concluir la infancia de sus antepasados es lo que ellos también experimentarán después de haber madurado”*, p. 35.

en principios superados pero anegada por enfoques y métodos completamente nuevos? Si bien los jóvenes saben, en el cofigurativismo buscan la aprobación de los adultos al atribuirles la experiencia y la capacidad para pautar el futuro previsible. Si bien los abuelos representan un pasado que quedó atrás, en el posfigurativismo los nietos tratan de cumplir el ideal que aquellos figuraron para su bien.

Es entonces cuando los jóvenes comienzan a darse cuenta de que los métodos y presupuestos de los adultos son insuficientes para educar a los niños que produce la nueva sociedad. Los adultos descubren su incompetencia, la asumen y propician espacios para el relevo; en otros casos persiste su interés en mantener la hegemonía e influencia sobre los jóvenes, quienes les hacen el juego y toman los atajos que les garanticen distancia y destinos propios, unas veces para bien, otras veces para mal. Los niños prefieren imitar a sus hermanos y no tanto a los padres y mucho menos a los abuelos, que en muchos casos se resignan y facilitan la ruptura.

¿Cómo está siendo impactada la cultura que se supone es piso común para padres de familia, profesores y estudiantes?; la autoridad se ha debilitado y la familia tiene poca capacidad para conducir la formación de los hijos. La escuela tal como se la conoce, ha perdido el prestigio que mantuvo desde su surgimiento cuando desde finales del siglo XVIII se produjeron el éxodo rural y las migraciones internacionales, la independencia económica y la producción en serie por la aplicación de la ciencia y la tecnología y el uso del carbón y el vapor como fuentes energéticas, trayendo como consecuencia la invención de máquinas y el paso del taller familiar a la fábrica, los intercambios comerciales desiguales y el surgimiento del proletariado, el deterioro del ambiente y la explotación irracional de la tierra. La educación y la escuela parecen estar abrumadas e impotentes ante los grandes volúmenes de información que circulan, y en momentos cuando la tecnología pauta la vida humana cada vez más secular y homogénea.

No sólo es que los niños y los jóvenes carecen de toda posibilidad de vivir las experiencias que vivieron sus mayores, también a estos les resulta imposible no sólo vivir, sino hasta comprender las razones de sus hijos. Lo que será nadie sabe, y ahora todo es completamente nuevo; nadie sabe, por lo que cada quien deberá estructurar su currículo y aprender desde sí según sus propias aspiraciones sabiendo que cuando ya nada es estático será necesario aprender cada día, a lo largo de toda la vida. Si se ha producido una ruptura real entre

generaciones y entre individuos se requiere un sistema educativo nuevo, desvinculado, propio, una educación arreferencial, inédita, prefigurativa.

En vista de que predominan las consecuencias derivadas de la ruptura a que han dado lugar la globalización y el conocimiento, se requiere una educación capaz de asumir dicha ruptura. La posibilidad de una educación prospectiva, de presente continuo, completamente desvinculada del pasado y del futuro previsible, sin otro referente que el de sí misma, surge no sólo como necesidad, sino como obligación. Esta educación es noticia para la sociedad del siglo XXI caracterizada básicamente por los signos del conocimiento y del riesgo global.

Profesores y estudiantes están a la par, la escuela es sólo parte del escenario que les vincula. Han llegado al mismo tiempo, tienen que aprender individualmente, en paralelo, a partir de su propio currículo. En realidad somos pioneros en una especie de sociedad adámica, primapárida, que comienza cada vez, a cada instante, autoconstructiva. Los jóvenes no saben de ese mundo de los adultos, y estos tampoco saben del mundo de aquellos; el pasado es incomunicable y el futuro está marcado por la incertidumbre, no hay legación, no hay herederos.

La escuela se ofrece como un escenario alternativo, como la empresa o el sindicato, para que cada quien haga sus propias construcciones y aprenda. Ahora el conocimiento deja de ser escaso y estable, y desaparece la escuela como único canal mediante el cual las nuevas generaciones entran en contacto con el conocimiento y la información, ya no puede actuar más como si las competencias que ésta forma fueran las únicas, deja de ser una agencia formativa que opera en un medio estable de socialización. Los aprendizajes a que da lugar la escuela y el tipo de inteligencia que supone en los alumnos no pueden limitarse a las expectativas formadas durante el período referido de la revolución industrial.

La palabra del profesor y el texto escrito dejan de ser los soportes exclusivos de la comunicación educacional; la contaminación del aire, las aguas y el suelo, la explotación y el acelerado agotamiento de los recursos no renovables, las protestas sociales y las crisis económicas, las armas biológicas y nucleares de destrucción masiva, los cambios climáticos y la desaparición de la capa del ozono estratosférico, el primado de la tecnología y la comunicación global anuncian la presencia de una sociedad nueva que está requiriendo respuestas inéditas.

Maestros y alumnos se desconocen entre sí, los mueve la fuerza de su pensamiento que circula en tiempo real y da pie a construcciones propias, en música, baile, plástica, moda, economía, biología, comercio, historia, filosofía, en fin, en las artes y las ciencias en general.

Los modelos educativos vigentes fueron concebidos para satisfacer las demandas de la sociedad industrial, por lo que el surgimiento de la tercera fase de la revolución industrial, cuyo indicador principal es la economía de servicios y para respetables autores la economía del conocimiento, ha provocado que dichos modelos quedaran sin capacidad de respuesta a los nuevos requerimientos.

El Cambio y la Transformación Educativa

No hay duda, sin una ruptura real con las concepciones surgidas a la luz de la revolución industrial, a la escuela se le hará muy difícil, y cuando no, imposible, estructurar las respuestas que de ella demanda la sociedad del siglo XXI. Por lo que deberá considerar los modos que sirven de base e impulsan a quienes rompiendo con los referentes potencian y crean con su saber. Es en este sentido en el que Michael J. Gelb asegura que *"También podemos escoger conscientemente nuevos modelos para reemplazar a aquéllos que hemos dejado atrás. Lo lógico, por lo tanto, es elegir los mejores modelos para que nos inspiren y nos guíen hacia la realización de nuestro potencial"*. Junto con los nuevos modelos, en mi parecer, se necesitaría asumir métodos y maneras de hacer que por su correspondencia con los nuevos modos garanticen resultados superiores a los previsibles.

H. Gardner ha construido una visión pluralista de la mente de mucha validez para la escuela y los educadores, quienes a pesar de estar convencidos de que cada estudiante es un sujeto individual, frecuentemente desarrollan su trabajo como si esta no fuera una verdad científica, teórica y empíricamente sustentada. Cada niño y cada joven aprenden por ellos mismos y a su propio ritmo, de ahí la visión plural de Gardner *"... que reconoce muchas facetas distintas de la cognición, que tiene en cuenta que las personas tienen diferentes potenciales cognitivos y que contrasta diversos estilos cognitivos... el comportamiento maduro en un área no implica comportamiento maduro en otras áreas, de la misma manera que el talento en una inteligencia no implica ta-*

*lento en las demás*⁸. Es vano empeño pretender que todos aprendan, masivamente, al mismo ritmo y los mismos contenidos; si el aprendizaje es individual debemos promover una educación individualizada, cada sujeto en su momento y a su modo aprenderá lo que está en posibilidad de aprender, de ahí que el papel de la escuela y de los educadores debe centrarse en la creación del mayor número de oportunidades que es posible crear para que niños y jóvenes aprendan.

Independientemente del modelo que oriente el hacer pedagógico: centros de interés, objetivos, contenidos, competencias o inteligencias, sin oportunidades y condiciones en las que el potencial individual encuentre espacio, no son posibles los aprendizajes. Si, por el contrario, niños y jóvenes cuentan con oportunidades y condiciones de viabilización del aprendizaje, unos y otros aprenderán lo que están en posibilidad de aprender, no más, no menos. En esto debería centrarse la responsabilidad de la educación y los educadores, que de no hacerlo simplemente errarían el blanco y sus logros no serían tales, y por lo tanto, no les podrían ser imputados.

Esta corriente renovadora de la educación es imparable, y cada vez son más los sistemas educativos que se transforman ante la presión creciente que reciben de sus respectivas sociedades, las cuales luchan denodadamente por conservar y ampliar los espacios de poder económico y político de que son acreedoras y por mantener sus niveles de competitividad. Se requiere contar con modelos pedagógicos que corrijan las deficiencias y distorsiones históricas del sistema educativo, introduzcan buenas prácticas de enseñanza, reconozcan y asuman el escenario global y cognitivo y que tengan como meta determinar razonablemente el camino que seguirán con vista a satisfacer las expectativas a partir de las cuales se concibe y desarrolla dicho modelo y a convertir en hábito su hacer.

Ikujiro Nonaka y Horotaka Takeuchi⁹ subrayan la importancia de las organizaciones y su forma de actuar, asumiendo como ideal la división de labores precisas entre equipos funcionales, como en las carreras de relevo; el equipo completo corriendo toda la distancia, como sucede en el juego de rugby; la mediación de un plan integral y unos cuantos líderes que discuten las tácticas, como ocurre en el fútbol americano. Estas

7 GELP, Michael J., *Inteligencia genial*, grupo editorial Norma, Bogotá 19999, p. 7.

8 GELP, Michael J., cit., pp. 24, 46.

9 NONAKA, Ikujiro y Takeuchi, Horotaka, *La organización creadora de conocimiento*, Oxford University Press, México 1999.

estrategias organizativas pensadas originalmente para las organizaciones industriales y empresariales y las conclusiones que se derivan, son perfectamente aplicables a la institución educativa. Es claro que uno de los temas relevantes de su teoría es el relacionado con la socialización, mediante la cual los individuos comparten el conocimiento que poseen, que denominan conocimiento tácito, e incluye la intuición y las corazonadas, los ideales, los valores y las emociones de cada persona, las ideas, imágenes y símbolos.

Para Gardner "... cada niño tiene que construir laboriosamente sus propias formas de conocimiento con el tiempo, de modo que cada acción o hipótesis representa en cada momento su intento de dar sentido al mundo"¹⁰. Sin duda, la naturaleza social del conocimiento como las finalidades de las competencias poseídas por el niño y el joven condicionan su hacer, se trataría de que los asuman en función de sí mismos en perspectivas de la sociedad a la que pertenecen. "No vayamos a pedir que la educación dote de destrezas y competencias profesionales y nos olvidemos de la más fundamental: entrenar al educando para que sea él quien lleve las riendas de su propio proyecto biográfico"¹¹. Se trataría, entonces, de crear las mejores condiciones posibles para que desde la escuela el niño y el joven vivan dialógicamente la mayor cantidad y variabilidad de experiencias inter-subjetivas en atención a su condición de sujetos sociales.

El contacto con los conocimientos como vivencias cotidianas desde la experiencia personal debe constituir el modo natural de operar de cada sujeto bajo la orientación tanto de pares aventajados, como de profesores capaces de crear condiciones propiciadoras del desarrollo de su subjetividad, y desde sí mismos, guiados por su percepción y sus motivaciones personales. No obstante, un serio problema acecha, y es el relacionado con los demás, en razón de que si bien niños y jóvenes operan contando con su propio equipamiento a partir de las inteligencias que poseen, de percepciones, intuiciones, motivaciones, intereses y vivencias personales, poco sería su sentido sin una perspectiva social integral, consistente.

10 GARDNER, Howard, *La mente no escolarizada: Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*, editorial Paidós, Barcelona 1993, p. 39.

11 MACEIRAS Fafián, "Política educativa, tecnociencia y desarrollo", en *Educación, globalización y desarrollo*, Radhamés Mejía (Coord.), editora Búho, Santo Domingo 2006, p. 71.

En tal sentido, se espera que la escuela, sus directivos, coordinadores y supervisores pedagógicos y los profesores articulen y animen el desarrollo de procesos orientados a facilitar el pleno aprovechamiento del bagaje personal de cada niño, de cada joven. El centro educativo debe posibilitar el aprendizaje creando oportunidades múltiples y diversas y fomentando su relevancia en atención al estudiante y en correspondencia con la visión que sintetiza, da sentido y mueve el proyecto escolar. "La contribución de la escuela a esa nueva racionalidad... supone un desplazamiento de las prácticas escolares habituales para dar entrada en las aulas a unos climas educativos basados en la cooperación y en el hacer común, la apertura de perspectivas en círculos progresivamente expandidos hacia las fronteras multiculturales..."¹².

Se requiere cambiar la visión homogénea de la clase, asumiendo la heterogeneidad y la diversidad como su radio natural de actuación; por lo cual se debe fomentar el uso y desarrollo de estrategias que faciliten la ejecución de actividades diseñadas en correspondencia con la complejidad de la matrícula. La cooperación, el diálogo, la negociación y el acuerdo deben ser integrados como procedimientos rutinarios del aula, escenario por excelencia del encuentro y expansión de las subjetividades.

Los sujetos del aprendizaje requieren de sí mismos como condición indispensable para poder vivir y tener experiencias intersubjetivas. El que aprende necesita vivir su propia experiencia de aprendizaje, en cambio, la escuela es responsable de proveer los medios y las oportunidades que el niño y el joven necesitan; medios y oportunidades indispensables sin los cuales el proceso mediante el cual el sujeto produce los conocimientos quedaría trunco, incompleto. Los pares ejercitan lo que son con la colaboración de sus iguales, con los cuales comprometen su colaboración, corresponde a la educación colocar en el horizonte vital y lanzar a lo infinito su potencial, a fin de que puedan desarrollarse sin ningún tipo de limitaciones.

Como parte de su rutina los niños y los jóvenes deben poder interactuar con sus pares en el aula de clase, con aquellos a los que la naturaleza dotó de las mismas inteligencias, en razón de que podrán desarrollar actividades con el mismo nivel de dificultad, y con los

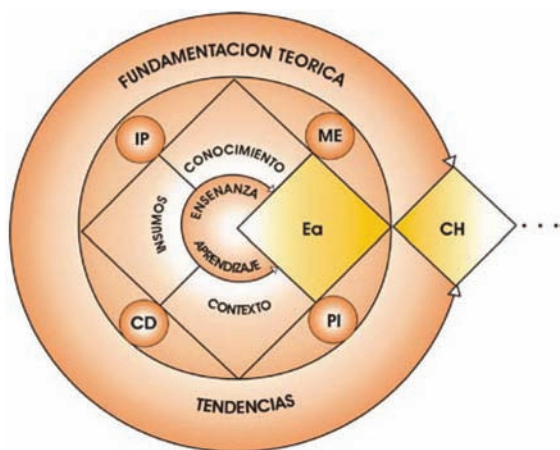
12 MARCO Stiefel, Berta, "Educación para la ciudadanía en el ámbito escolar", *Revista de educación, Ciudadanía y educación*, Número extraordinario, MEC, Madrid 2003, p. 354.

demás como forma de identificar caminos alternativos y limitaciones. Si unos estudiantes con la inteligencia interpersonal tuvieran que aportar los mismos esfuerzos que aquellos que no la poseen en el desarrollo de tareas para las que la misma es indispensable, probablemente unos tendrán que llevar la carga de los otros. El lenguaje y los códigos que sirven para comunicarse son más fácilmente descifrables entre pares que entre desiguales, sus imágenes mentales, vivencias, preocupaciones, motivaciones y sus estilos de vida están más próximos y cercanos, aunque también se esperaría que tengan la oportunidad de participar en determinadas actividades en las cuales los roles estén diferenciados.

Un Modelo Integrado de Educación

Se propone un modelo integrado de educación (MIE), en el que teorías, supuestos y tendencias pautan conceptualmente el hacer de la escuela, la cual se organiza y opera de acuerdo a determinadas líneas estratégicas:

Gráfico 2. Modelo Integrado de Educación (MIE). Contexto: Interno, Externo. Estrategias: PI, CD, IP, ME. Procesos/Resultados.



planificación y desarrollo institucional (PI), capacitación y desarrollo profesional (CD), intervenciones pedagógicas (IP) y de monitoreo y evaluación (ME); y según su contexto integre cultura, conocimientos y otros insumos que definen los procesos del aula en función del sujeto que aprende (Ea), el cual deviene en capital humano (CH), o en sujeto social, denominación más cercana al lenguaje humanista contrapuesto a los esquemas mercantilistas.

La globalización y la planetarización de la economía y de la vida humana en general, la proliferación y popularización de las tecnologías y la producción, uso, al-

macenamiento, difusión y renovación del conocimiento, están demandando una nueva educación, más en consonancia con las realidades que marcan el siglo XXI.

La demanda de una nueva educación trae implícito un cambio radical de la escuela, cuyas funciones pedagógicas, en mi parecer, deben estar centradas en la definición y redefinición de planes y proyectos, en la orientación y reorientación de las tareas a ser cumplidas por los niños y los jóvenes, en el planteamiento de problemas y la formulación de preguntas, en la supervisión de los equipos de trabajo y en el registro, validación y certificación de los desempeños, en la retroalimentación de los aprendizajes, en la programación y reprogramación de las actividades, en la verificación y auditoría del rendimiento y, sobretodo, en la provocación. Los tangibles son los insumos que genera, canaliza, entrega y posibilita la escuela, incluyendo tanto los conocimientos tácitos como los explícitos, las competencias y los valores, las experiencias, motivaciones y todas las demás subjetividades posibles; todo en función de los aprendizajes de los niños y los jóvenes como razón última de la educación y de la escuela.

Una educación de carácter prefigurativo asume como preponderante la tarea de crear e identificar oportunidades de aprendizaje para todos, como también la obligatoriedad de asegurarse de que los sujetos destinatarios estén en condiciones de aprender. La escuela prefigurativa asume la comunicación oral y escrita, la comprensión, las relaciones espaciales y el cálculo básico como núcleos instrumentales que viabilizan y consolidan las competencias cognitivas en todas las demás áreas. Otros núcleos cognitivos deben ser tenidos como clave, la actividad deportiva, las ciencias básicas y la música deben ser incorporadas como forma de lograr que los sujetos estén en condición de desarrollar su capacidad de aprender.

Los programas de nivelación educativa son condición obligada de la educación prefigurativa, al considerar que tan importante como la biografía y trayectoria educativa del aprendiz, es la base y puerta que da acceso a lo porvenir, sin las cuales se carecería de verdaderas construcciones vitales. El modelo prefigurativo valora la nivelación educativa y la asume como aprestamiento potenciador de todo aprendizaje futuro, como fase preparatoria que identifica, define, desarrolla y consolida en el sujeto la competencia que le permite aprender a aprender. Niños y jóvenes debidamente posibilitados desarrollan sus competencias cognitivas, ciudadanas, sociales, lúdicas, laborales y de

cualquier otra naturaleza utilizando convenientemente las inteligencias que poseen; el período preparatorio debe responder a las necesidades del niño o joven, conforme a la etapa de desarrollo que experimenta.

La educación debe posibilitar mediante relaciones dialógicas e interacciones sociales el conocimiento de las cosas tangibles como de las intangibles al establecer la triple vinculación: razón– acción–lenguaje. Es en este sentido en el que Jürgen Habermas destaca la centralidad de la razón, subrayando el acuerdo posible entre los sujetos y destacando la vinculación de la razón con la acción y el lenguaje. *“Nuestras consideraciones pueden resumirse diciendo que la racionalidad puede entenderse como una disposición de los sujetos capaces de lenguaje y de acción”*¹³. Habermas propone una vertiente vinculante de la razón que hace posible unos modos específicos de relacionarse los sujetos entre sí. *“Si en las diversas áreas de interacción y durante largos períodos de tiempo (incluso quizás en el espacio de toda una vida) se perfila en todos estos aspectos un efecto sistemático, hablamos también de la racionalidad de un modo de vida”*¹⁴. Se trata, entonces, de construir una propuesta educativa que permita sistematizar esos modos de relaciones posibles entre los sujetos.

Al vincular la existencia de los objetos a los estados de la conciencia, niños y jóvenes quedan en posibilidad de crear un mundo real nuevo e infinito; sin embargo, uno sería ese mundo real alojado en la conciencia y otro el mundo natural y objetivo, como bien subraya Searle: *“Si el mundo real no es más que una invención –un constructo social ideado para oprimir a los elementos marginales de la sociedad–, deshagámonos del mundo real y construyamos el mundo que deseamos”*¹⁵. Como sea la realidad o como sean las cosas conocidas poco importa con tal de que niños y jóvenes sean capaces de poseerlas objetiva y subjetivamente, a lo cual debe propender todo esfuerzo educativo.

Como el entendimiento entre pares se hace posible a partir de la concertación razonada y el acuerdo, la captación objetiva y subjetiva de las cosas deberá mostrar una determinada conformidad que será adoptada por todos por la fuerza de los argumentos que la hacen po-

sible. La ciencia procura reducir los efectos de la subjetividad sobre el conocimiento y lo logra obviando la experiencia que se origina en el sujeto en un ejercicio inacabado de captura de la esencia de las cosas, el ser mismo de los objetos.

Es la ciencia la que determina la conformidad o no de la cosa con el referente, se nutre de la observación controlada capaz de producir el conocimiento sin las adherencias que por sus circunstancias personales le pueda añadir o quitar el observador. El hombre, capaz como nadie de conocer y penetrar en el ser de los objetos para hurgar en su realidad esencial, se encontró ante un espectro inmenso e infinito, y sabiéndose pequeño y finito entendió que no era libre del todo y que las cosas imponían límites a la libertad del conocer y al mismo conocimiento de las cosas. El hombre, aún con la libertad y el conocimiento inscritos en su ser esencial, hubo de imponer límites a sus iniciativas y sus afanes de saber al descubrir que la naturaleza era aún mayor y que si bien había logrado penetrar una buena parte de sus misterios, todavía quedaban fuera de sus posibilidades espacios infinitos que le resultaban ajenos y por el momento impenetrables.

En este contexto adquiere un mayor significado la intersubjetividad; los sujetos, interactúan y al hacerlo no sólo conocen, sino que incrementan sus posibilidades de colaboración mutua, produciendo un conocimiento mayor de sí mismos, de los otros y del mundo. *“Todo acto de entendimiento puede entenderse como parte de un proceso cooperativo de interpretación que tiene como finalidad la obtención de definiciones de la situación que puedan ser intersubjetivamente reconocidas”*¹⁶. La comunidad científica, escolar, etc. incrementa y consolida los conocimientos gracias a la cooperación entre los sujetos cognoscentes, quienes aportan sus diferentes perspectivas, preferencias y compromisos con determinados campos de conocimiento, la comprensión de una cuestión específica, así como la escogencia de los aspectos de su particular interés.

Comparto con Jesús Cordero Pando la idea del grupo social y las colectividades como el escenario en el que al individuo se le ofrece la posibilidad de actuar; pero aunque el ser humano se expresa en la individualidad, no vive aislado y no podría ejercer la totalidad de su ser aisladamente, por lo que la acción individual comienza a tener sentido en el ámbito de la actualización colectiva. Niños y jóvenes no son solamente individuos, que

13 HABERMAS, Jürgen, Teoría de la acción comunicativa, Tomo I: Racionalidad de la acción y racionalización social, editorial Taurus, Madrid 2001, p.42.

14 *Ibidem*, p.70.

15 SEARLE, John R., Mente, lenguaje y sociedad: La filosofía en el mundo real, Alianza editorial, Madrid 2001, p.29.

16 *Ibidem*.

si bien han definido su ser con independencia tanto de la naturaleza como del mundo, participan del ser de la naturaleza y de su propio mundo, a pesar de las limitaciones que estos les imponen.

Como los niños y los jóvenes escolares no están obligados a escoger de un único modo ni ante una única posibilidad, son ellos quienes al actuar ejercen su libertad, eligen y determinan. Lo que sean los individuos de ellos depende, lo que marca la diferencia entre uno y otro. La educación prefigurativa no puede sino posibilitar e impulsar el diálogo y la interacción entre pares como forma de promover los aprendizajes que hace posible la acción comunicativa que los vincula, la cual se constituye en modo cotidiano definidor de dicha relación.

Al preguntar por su mundo los niños y los jóvenes lo recrean, adaptándolo a sus condiciones y necesidades, dando lugar a la producción cultural que expresan en utensilios, procedimientos, música, cuadros, textos, etc. que al ser instrumentalizados son potenciados y proyectados sobre la naturaleza y sobre su propio mundo. Estos productos culturales quedan como legados históricos de una civilización, que son desestimados o asumidos con carácter de continuidad, lo que permite que la nueva producción cultural se construya sobre la producción existente.

Al disponer de sí mismo y al decidir su destino, el individuo reafirma y concretiza una de las múltiples franjas de su ser, de la esencia que substancia su ser hombre. En el diálogo entre pares que posibilita la educación prefigurativa, la fuerza del argumento es la que genera comprensión y acuerdo, ya que diálogo y acuerdo son opciones libres que los dialogantes conciertan.

Cabe señalar que el diálogo que propugna la educación prefigurativa requiere de normas específicas que regulen la interacción y los procedimientos que harían posibles la concertación y el acuerdo, sin vulnerar la libertad y la voluntad de niños y jóvenes que actúan en paridad. La creación de escenarios cerrados representa un escollo a vencer; las normas de actuación son válidas y necesarias, pero de ninguna manera podrían ser determinantes, de tal forma que impidan los cambios y las modificaciones que demandaren las circunstancias y los nuevos escenarios que requieren acciones individuales y colectivas. El diálogo requiere direccionamiento orientado al conocimiento posibilitado por dialogantes que pugnan por el acuerdo y la concertación mediados por el mejor argumento.

La educación prefigurativa parte del supuesto de que el conocimiento es posible en la medida en que sujetos dialogantes se constituyen en sujetos de aprendizaje, cuyo ser esencial está libre de todo condicionamiento y es capaz de ponerse en movimiento sin más referente que la propia individualidad en interacción dialógica.

La Educación Prefigurativa

La interacción, la concertación y el acuerdo a partir del mejor argumento como criterio metodológico para la promoción de los aprendizajes, pudieran verse afectados por las razones siguientes: i. la autoridad tal como ha sido conocida hasta ahora se ha debilitado, ii. la familia muestra poca capacidad para conducir la formación de los hijos y iii. la escuela ha perdido el prestigio y la aceptación de que gozaba anteriormente. Al parecer, la inestabilidad social y la lentitud que caracteriza al proceso de transformación de la educación están convirtiendo en poco productiva la acción educadora.

Una cada vez más profusa corriente de información, la tecnología, la homogenización y la secularización de la cultura están pautando la vida de niños y jóvenes en la sociedad del siglo XXI, por lo que se requiere el desarrollo de modelos educativos que además de acoger a todos los niños y jóvenes, sean capaces de impulsar el desarrollo de sólidos procesos de producción, almacenamiento, circulación, uso y renovación de conocimientos y borrar cualquier limitación, independientemente de su naturaleza, ante la necesidad perentoria de que dichos procesos avancen.

Wim Veen y Ben Vrakking¹⁷ se refieren al homo zappiens como la generación de niños y jóvenes nacidos después de 1990, a quienes la vida les resultaría imposible sin la tecnología digital. Se trata de los “nativos digitales” o “generación Z”, contrapuestos a los “inmigrantes digitales” que son los nacidos antes de la internet y de la tecnología digital. ¿Cuáles implicaciones tiene para la educación la coexistencia de nativos e inmigrantes digitales?

Es preciso evitar que la educación que se ofrezca a niños y jóvenes del siglo XXI provoque daños derivados del desarrollo de una enseñanza concebida al margen de lo que en realidad hoy se está demandando a la escuela. A pesar de los cambios indiscutibles que se han

17 VEEN, Win, Vrakking, Ben, *Homo Zappiens: Growing up in a digital age*, Network Continuum Education, Londres, 2006.

producido en la forma de percibir y aprender, el empleo de las viejas metodologías de enseñanza persiste y son comunes los escenarios transmisivos que buscan generar aprendizajes que requieren de innovación y el empleo de metodologías más bien colaborativas.

El homo zappiens posee competencias y capacidades cognitivas inéditas hasta 1990: i. escaneo visual rápido de las páginas para seleccionar lo que sea de su interés, ii. realización de diversas tareas a la vez, iii. procesamiento de la información de manera discontinua y en forma no lineal y iv. pega en lugar de reescribir lo que captura, porque es débil integrando la multiplicidad de las informaciones que recibe.

Otro de los nuevos ingredientes que han venido a constituirse en componentes clave en la sociedad del siglo XXI es la irrupción social de la infancia, ahora los niños son actores sociales, sujetos plenos de derechos que no están supeditados ni condicionados por nada. Su presencia, cada vez más reducida en el seno de la familia incrementa sostenidamente su importancia, presiona y formula nuevas demandas para las cuales la sociedad y, particularmente la escuela, no estaban preparadas. Dolorosamente, la autoridad del docente sigue dependiendo de la rigidez en lugar del liderazgo educativo que le está demandando una generación claramente diferenciada.

El protagonismo de los nuevos actores sociales ha seguido un derrotero unas veces halagador y otras un tanto nefasto; es cada vez mayor el número de menores de edad que aparecen vinculados a actos delictivos, específicamente a la violencia, al consumo y tráfico de estupefacientes y a la promiscuidad sexual. Episodios inéditos hasta hace relativamente poco tiempo están frescos en la memoria latinoamericana: *“Byron de Jesús Velásquez y Andrés Gutiérrez Maya pasaron a la historia de Colombia como protagonistas de dos de los magnicidios más escandalosos del último cuarto de siglo. Velásquez Arenas, de 16 años, fue hallado culpable como coautor del homicidio del ministro de Justicia Rodrigo Lara Bonilla en 1984. El joven conducía la moto en la que se transportaba Iván Guizado Álvarez, quien disparó contra Lara y cayó muerto en la reacción de las autoridades luego del atentado. Gutiérrez Maya, también de 16 años, asesinó a tiros en 1990 a Bernardo Jaramillo Ossa, líder de la Unión Patriótica, quien aguardaba para tomar un vuelo en el Aeropuerto Eldorado”*¹⁸.

18 El Espectador.com, *Crece número de menores asesinos en Bogotá*, 2 de julio, 2009.

En la misma línea de argumentación pero con motivaciones y matices claramente diferenciados de los nefastos incidentes protagonizados por Velásquez Arena y Gutiérrez Maya, está la revolución de los pingüinos, una iniciativa de lucha cuyo impacto sobre el sistema educativo chileno es valorado como altamente positivo: *“En el 2006 Chile presenció estupefacto la masiva movilización de más de 600 mil estudiantes de secundaria en todo el país demandando, con el apoyo de profesores y universitarios, una reforma al sistema educativo chileno, en lo que se ha considerado como la movilización más grande en los últimos 35 años”*¹⁹. A pesar de no ser comparables, el paralelismo de estos acontecimientos subraya el protagonismo del actor social joven, que junto a la infancia constituyen una característica fundante de la nueva sociedad.

Las relaciones entre niños y adultos han cambiado, pasando de verticales a horizontales. El centro del hogar se ha transferido de los abuelos a los niños, quienes asumen a muy temprana edad una cultura de méritos no trabajados, no ganados, lo que a la larga termina perjudicando a los propios beneficiarios; a esto se suma el desplazamiento de los maestros que en la circulación del saber fueron centrales.

De igual modo, la mediación tecnológica está más próxima a los niños y los jóvenes que a los adultos, a nativos más que a inmigrantes digitales, circunstancias que otorgan cierta autonomía al aprendizaje y por ende al aprendiz. La escuela ha sido desbordada por su imposibilidad manifiesta y la lentitud que la caracteriza para desarrollar e incorporar procesos de cambios, por lo que otras agencias como las empresas y los medios de comunicación, por ejemplo, están asumiendo una cuota mayor a la que hasta hace poco tuvieron, relacionada con el aprendizaje.

La educación y la escuela están llamadas a resurgir, a recuperarse y adaptarse a las nuevas circunstancias, a hacer frente a las adversidades y construir sobre estas, se espera de ellas que protejan su integridad y salgan fortalecidas; porque si bien es cierto que se han venido quedando atrás al resultarles difícil responder según se les demanda, también es cierto que se esperarían de ellas que avancen aun a pesar de sí mismas. La actual es una cultura prefigurativa, arreferencial, en la que todo vuelve a cero, por lo que todos están a la par, en condiciones de aprender y a la vez enseñar lo

19 Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina, *La Educación Secundaria como meta social en actuales contextos latinoamericanos*, Debate 07, José Rivero, <http://www.siteal.iipe-oei.org>.

que aprenden. “Por primera vez en la historia los niños saben muchas cosas que sus padres no saben”²⁰, a esa generación debe responder el modelo de enseñanza si habrá de ser eficaz y pertinente.

El Diálogo y la Cooperación entre Pares

Cada persona tiene una historia propia, cada cual ha vivido determinadas experiencias, aún quienes habitan bajo el mismo techo y tienen historias de vida similares. Si bien todos los hombres son partícipes por igual de la esencia humana, los diferencia el yo, la individualidad contenida en su ser; pero se diría que los humanos tienen un repertorio común, independientemente de cuanto haya vivido y andado cada quien. En vista de que cada persona actúa en base al interés propio de alcanzar determinadas metas, el cúmulo de metas logradas supone la consolidación del proyecto personal y cierta garantía de seguridad individual, sin embargo, la seguridad de los individuos convierte en vulnerable la comunidad. Se trataría, en consecuencia, de asegurar la viabilidad y consolidación de la persona evitando o reduciendo en lo posible la afectación del grupo social.

Como los sujetos se articulan en comunidades para hacer posible el diálogo y la cooperación para la consecución de sus propios fines y metas, que son a la vez las metas sociales, se requiere la adopción de principios de carácter ético que normen dichas relaciones. Principio que a su vez conlleva el problema de las metas individuales, de ahí que la razón no pueda quedar circunscripta al criterio del sujeto individual, sino a la evaluación y a la valoración de los demás sujetos por medio del diálogo y la cooperación. Sin una normativa regulada por el consenso el diálogo y la cooperación entre los seres humanos resultarían un tanto difíciles, por lo que parece necesario procurar el establecimiento de ésta como instrumento regulador y articulador de las relaciones sociales.

El establecimiento de normas que regulen las interacciones entre los individuos no admite discusión. El diálogo y la cooperación sin códigos regulatorios resultan impensables, puesto que son estos los que definen el alcance, las posibilidades, la consistencia de los grupos, la integración de los sujetos y la misma institucionalización social. Así que, los temas de la ética y la moral identifican y definen la sociedad del conocimiento, en la que adquieren una mayor relevancia toda vez que se trata de una sociedad fundada

en el diálogo y la cooperación que impulsan las relaciones globales, una sociedad afincada básicamente en la intersubjetividad y la comprensión.

Mediante el desarrollo de un proceso de cooperación intersubjetiva los dialogantes incrementan el cúmulo de enunciados verdaderos posibles sobre las cosas y las entidades en general, viabilizando y dando consistencia al mundo social que posibilita sus relaciones interpersonales en sujeción a las normas adoptadas por la comunidad dialogante. De este modo, el mundo subjetivo se ensancha interminablemente al ser enriquecido continuamente por las vivencias individuales, asumidas por el colectivo. Esta es una comprensión cada vez más necesaria en un mundo que se ha vuelto global y en el que el conocimiento se ha constituido en eje articulador de las relaciones sociales, políticas, económicas, educativas, jurídicas, etc.

La educación, y particularmente la educación prefigurativa, está llamada a estimular el surgimiento de sujetos dialogantes que sean capaces de cooperar unos con otros en una relación de paridad, argumentando y concertando en procura de entendimiento y acuerdo como meta común de todo sujeto de aprendizaje. El paradigma del conocimiento que ha venido a constituirse en troncal demanda cambios y transformaciones radicales en los modos de aprender, por lo que la educación y la enseñanza reclaman reformas profundas que les aporten eficacia. La cooperación y el diálogo proveen el marco y pautan la apertura de caminos y vías metodológicas para facilitar las referidas transformaciones, tan urgentes como necesarias.

Los individuos que están en capacidad de desarrollar un proceso dinámico y productivo de cooperación son aquellos que comparten códigos comunes en áreas específicas. Es en esas áreas comunes en las que el entendimiento se hace posible, y en las que es posible la socialización, no así en áreas en las que los individuos cuentan con referentes diferenciados. En todo caso los sujetos asumen un rango común que les permite sumarse a lo dado, en este caso a un grupo social configurado, o por otro lado se asumen las configuraciones de la comunidad ya estructurada y el grupo desempeñaría un rol más bien tributario a favor del individuo.

Constituidos en comunidad, los individuos asumen normas, símbolos y significados comunes que dan sentido a sus acciones y hacen posible el entendimiento. Sin normas, símbolos y significados comunes sería muy difícil el entendimiento, la adopción colec-

20 SARKOZY, Nicolás, *Carta a los educadores*, 4 de septiembre, 2007.

tiva de los mismos hace posibles la cooperación y el diálogo²¹. La comunicación queda establecida como el instrumento de entendimiento por excelencia con que cuentan los sujetos que integran la comunidad.

Se requiere la creación y el desarrollo de estructuras y escenarios que hagan posible la interacción entre las personas para construir nuevos modos de relación y nuevos modos de vida a partir del entendimiento que hace posible la acción entre las mismas. Por lo que el uso intensivo del diálogo y la cooperación vienen a constituirse en recursos prioritarios a ser promovidos en el siglo XXI, que precisa de métodos y procedimientos cónsonos con los nuevos requerimientos y posibilidades de la sociedad del conocimiento.

No se trataría, en consecuencia, de disminuir las posibilidades ni las metas individuales, al contrario, mediante la cooperación y el entendimiento cada sujeto debería tener garantizado el logro de sus metas individuales, a cambio de que las mismas abonen a la consecución de las metas sociales en general. Una buena educación para niños, jóvenes y adultos, mejora y garantiza las posibilidades, razón por la cual numerosos gobiernos apuestan y se afanan por la mejoría sustancial de la escuela y del sistema educativo en general.

Si pares o sujetos sociales han de entenderse y aprender uno de otro cooperativamente tendrán que desarrollar relaciones dialógicas realmente fructíferas y enriquecedoras. Una educación que pretende ser prefigurativa no puede prescindir de dichas relaciones, al contrario, las mismas deben constituir su pauta metodológica para la promoción de los aprendizajes que sólo son posibles entre pares hablantes.

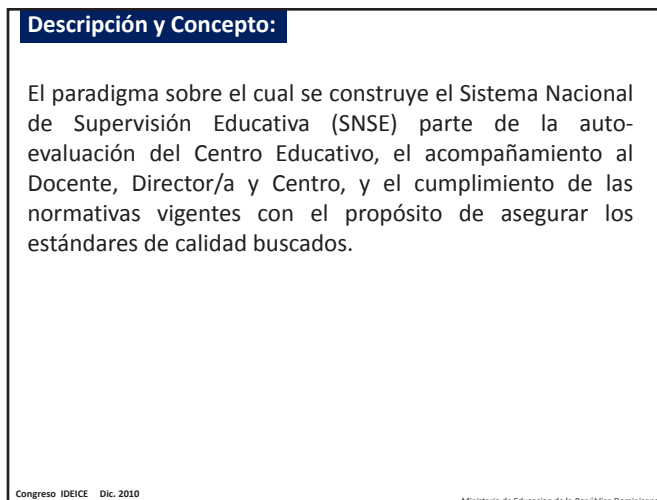
21 HABERMAS, Jürgen, *Teoría de la acción comunicativa, Tomo I: Racionalidad de la acción y racionalización social*, cit.: "La comprensión de una manifestación simbólica exige esencialmente la participación en un proceso de entendimiento. Los significados, ya se encarnen en acciones, en instituciones, en productos del trabajo, en contexto de cooperación o en documentos, sólo pueden ser alumbrados desde dentro... El mundo de la vida sólo se abre a un sujeto que haga uso de su competencia lingüística y de su competencia de acción. El sujeto sólo puede tener acceso a él participando, al menos virtualmente, en las comunicaciones de sus miembros y por tanto convirtiéndose a sí mismo en un miembro por lo menos potencial", p.159-160.

VII. Innovaciones en la Supervisión Educativa: *Una Mirada al Potencial del Modelo de la República Dominicana.*

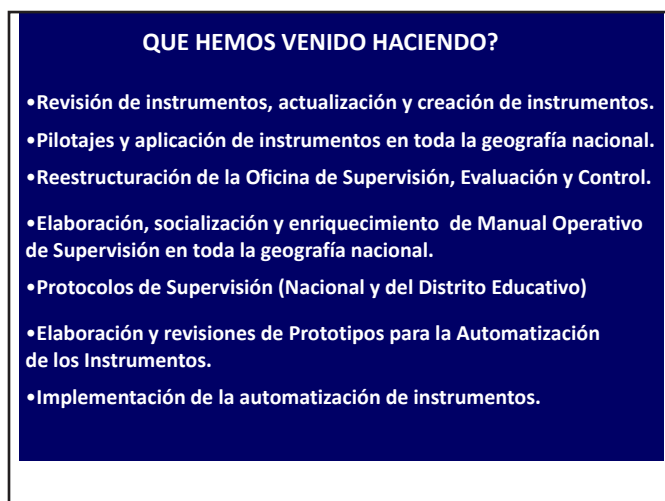
Francisco Estrella



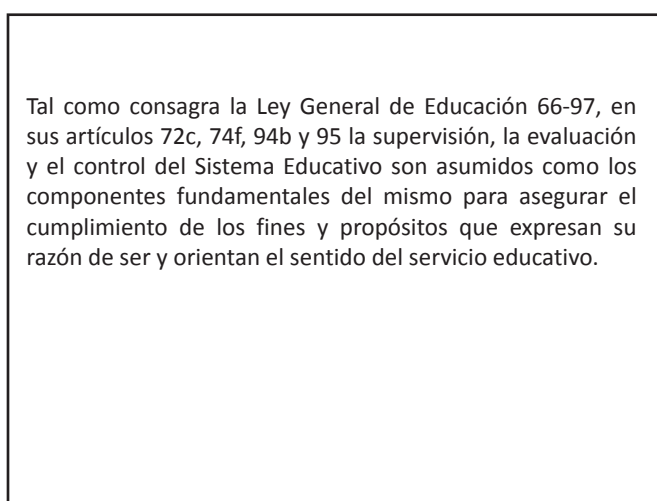
- 1 -



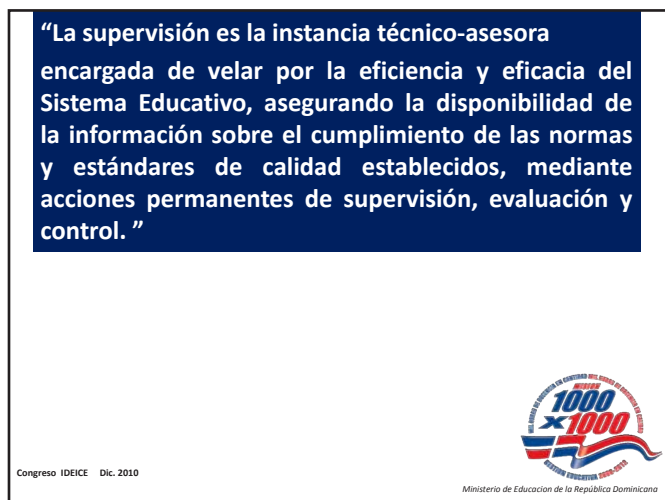
- 4 -



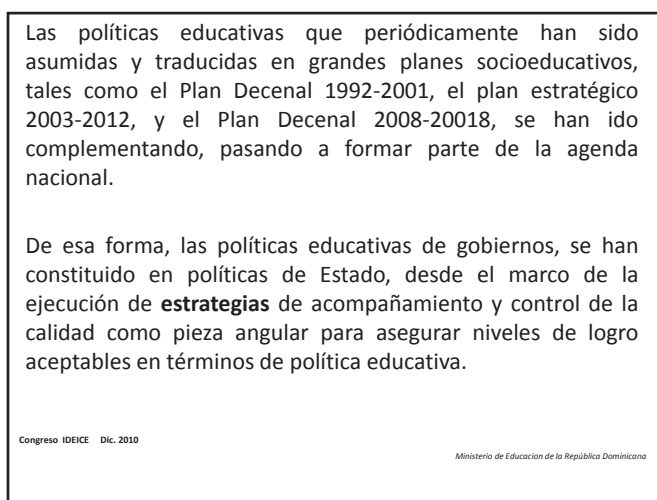
- 2 -



- 5 -



- 3 -



- 6 -

Se requiere contar con mecanismos que hagan posible la concreción de dichos procesos, de ahí la adopción del Modelo de Gestión de la Calidad para los Centros Educativos (MGC), cuyo propósito es desarrollar la educación como un **proceso de construcción** con la participación plural de los diversos actores de la sociedad, en procura de asegurar el acceso a una educación que evidencie mayores niveles de inclusión, innovación y adecuados perfiles formativos para contribuir a que los dominicanos exhiban mayores niveles de conocimiento que le permitan ejercer una ciudadanía responsable, apegados a los valores, tales como justicia, solidaridad, honestidad...

Congreso IDEICE Dic. 2010

Ministerio de Educación de la República Dominicana

- 7 -

A pesar de todas estas limitaciones, el Sistema en su conjunto y el Centro Educativo como el epicentro del mismo deberán **rendir cuentas**.

El SNSE es un medio de apoyo a la gestión institucional y pedagógica, concebido y desarrollado con el propósito de acompañar las tareas del centro y centralizar la función de control sobre los resultados de los aprendizajes.

Congreso IDEICE Dic. 2010

Ministerio de Educación de la República Dominicana

- 10 -

Asumido el currículo cuyo desarrollo **orienta y motoriza** el MGC desde el centro educativo, se requiere de acompañamiento, asesoría, evaluación y control orientado a los niveles de aprendizaje de los estudiantes.

Congreso IDEICE Dic. 2010

Ministerio de Educación de la República Dominicana

- 8 -

En tal sentido, es el corazón de los instrumentos de que disponen las autoridades educativas para acercar las políticas educativas dirigidas a la mejora de la calidad, y al mismo tiempo se espera que funcione como **canal de comunicación e interacción** entre los Centros Educativos, los Distritos, las Direcciones Regionales y la Sede del Ministerio de Educación.

Congreso IDEICE Dic. 2010

Ministerio de Educación de la República Dominicana

- 11 -

A pesar de contar con una sólida batería conceptual y claros lineamientos de política, existe todavía **una brecha** significativa entre la formulación de las innovaciones y el proceso para su implementación.

Existen limitaciones estructurales de naturaleza pedagógica e institucional, económica y financiera, y en relación con su entorno.

Entre las primeras, destaca la debilidad de la formación de los docentes, directivos y no directivos en cuanto al desarrollo de habilidades de gestión institucional y pedagógica.

Congreso IDEICE Dic. 2010

Ministerio de Educación de la República Dominicana

- 9 -

La tarea que cumple el supervisor responde a la concepción del **"amigo - crítico"** del centro y cuya función de contraloría se concentra en la articulación de los procesos y resultados que contribuyan al aprendizaje esperado de los estudiantes.

Sin embargo, ello no implica renunciar a la observación del cumplimiento de la normativa vigente, y de los compromisos y responsabilidades de cada uno de los actores involucrados.

Congreso IDEICE Dic. 2010

Ministerio de Educación de la República Dominicana

- 12 -

Pero ahora, lo nuevo que está ocurriendo es que, se reduce el sentido fiscalizador y las vocaciones sancionadoras para **focalizarse** en:

- el desarrollo de procesos de reflexión e innovación
- la resolución de las dificultades atendiendo a las particularidades y a la dimensión humana de quienes son supervisados.

Congreso IDEICE Dic. 2010

Ministerio de Educación de la República Dominicana

- 13 -

La supervisión, además de la realización de diagnósticos, implica:

- el desarrollo de acciones de acompañamiento efectivo,
- de monitoreo y seguimiento sistemático,
- evaluación a modo de asegurar cambios significativos;

La supervisión debe facilitar y no complicar la actividad del centro, pero todo acto de supervisión debe generar valor agregado en el centro.

Congreso IDEICE Dic. 2010

Ministerio de Educación de la República Dominicana

- 16 -

Dentro de la concepción de supervisión adoptada, los centros deben **avanzar progresivamente** en la dirección de autodefinir los caminos hacia la mejora de la calidad, mientras que las otras instancias del sistema deben facilitar este proceso, aconsejando, sugiriendo, brindando lineamientos, midiendo, analizando informaciones que contribuyan a la toma de decisiones documentadas y compartiendo otras experiencias.

Congreso IDEICE Dic. 2010

Ministerio de Educación de la República Dominicana

- 14 -

En todos los casos, el SNSE subraya la necesidad de contar con **evidencias** que muestren la aplicación oportuna de:

- las acciones correctivas,
- la evaluación de la eficacia de dichas acciones implementadas,
- la investigación,
- el análisis que permita identificar causas y consecuencias.

Congreso IDEICE Dic. 2010

Ministerio de Educación de la República Dominicana

- 17 -

Para que la supervisión sea un instrumento eficaz en su propósito de asegurar los niveles de calidad esperados, docentes, directores de centros, técnicos distritales asignados a la tarea de supervisión, directores distritales y comunidad escolar **deben interactuar intervenir y comprometerse**.

El Director y su Equipo de Gestión de Centro (EGC) se concentran en el acompañamiento al Docente en el aula.

Congreso IDEICE Dic. 2010

Ministerio de Educación de la República Dominicana

- 15 -

Las evidencias refuerzan las prácticas de gestión de los diferentes procesos, así como las normativas o estándares de registros de todo sistema de calidad.

Congreso IDEICE Dic. 2010

- 18 -

Los propósitos y el logro de los objetivos del SNSE están focalizados en los parámetros determinantes de la calidad de la educación, según los Artículos 58 y 59 de la **Ley General de Educación 66-97**.

- a) El rendimiento (logros) de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes;
- b) El grado de coherencia alcanzado entre los fines educativos, las estrategias para alcanzarlos y los resultados;
- c) El nivel de eficiencia de los procesos administrativos y de gestión global del sistema.
- d) La inversión de recursos, su racionalidad y adecuación que garanticen la puesta en práctica de la acción educativa;

Congreso IDEICE Dic. 2010

Ministerio de Educación de la República Dominicana

- 19 -

Principios rectores del SNSE

1. **Educación de calidad para todos como un asunto de Derechos Humanos fundamentales.**
2. **Acompañar más que fiscalizar.**
3. **Horizontalidad.**
4. **Objetividad, imparcialidad y transparencia.**
5. **Los resultados de la supervisión son relevantes para el proceso de definición de política educativa y de mejora de la calidad.**

Congreso IDEICE Dic. 2010

Ministerio de Educación de la República Dominicana

- 22 -

- e) El peso de la innovación, la investigación y la experimentación educativa;
- f) Las características socio-económica, afectiva, física y social del alumno;
- g) Las características personales y profesionales de los educadores, la calidad de vida y las facilidades de que dispongan;
- h) La programación académica, los contenidos curriculares (y competencias) y los materiales didácticos, deben estar en constante actualización;
- i) Los procesos de aprendizaje y las estrategias metodológicas puestas en marcha;

Congreso IDEICE Dic. 2010

Ministerio de Educación de la República Dominicana

- 20 -

Principios rectores del SNSE

6. **Profesionalización, especialización y dignificación de la función docente.**
7. **Multiplicidad de estrategias de aproximación.**
8. **Coordinación y articulación.**
9. **Responsabilidad, ética y sentido de "rendir cuentas".**
10. **Participación y contraloría social.**

Congreso IDEICE Dic. 2010

Ministerio de Educación de la República Dominicana

- 23 -

- j) Las condiciones físicas desde el punto de vista del ambiente en que se desarrolla la actividad educativa, incluyendo aulas, laboratorios, bibliotecas, canchas deportivas, áreas de recreación, servicios de agua potable e iluminación y equipamiento;
- k) El grado de compromiso y la intervención de la familia, el hogar y la comunidad en el proceso educativo;
- l) La orientación educativa y profesional (currículum y prácticas de aulas);
- m) La investigación educativa que se aplica para identificar los problemas del sistema y adoptar los correctivos a los mismos.

Congreso IDEICE Dic. 2010

Ministerio de Educación de la República Dominicana

- 21 -

COMO SE ARTICULA EL SISTEMA NACIONAL DE SUPERVISION EDUCATIVA CON EL PLAN ESTRATEGICO DEL MINISTERIO DE EDUCACION ?

Ministerio de Educación de la República Dominicana

- 24 -



- 25 -

Con qué Metodología estamos trabajando?

- Uso intensivo de las tecnologías de información.
- Recepción e investigación de quejas y denuncias, recomendaciones y empoderamiento a las instancias correspondientes.
- Monitoreo de incidencias, investigación, análisis y comunicación a las instancias correspondientes.

Congreso IDEICE Dic. 2010

Ministerio de Educación de la República Dominicana

- 28 -

“...Hemos presentado a la sociedad dominicana y a la comunidad educativa nacional e internacional el «Plan Estratégico de la Gestión Educativa 2008-2012» sobre la base de la plataforma «Misión1000 x 1000», Mil horas de docencia en cantidad y Mil horas de docencia en calidad.”

“...El Plan Estratégico es un instrumento de mediano plazo que se ubica temporalmente en nuestra gestión de gobierno desde el Plan Decenal 2008-2018; se trata de una herramienta para dar coherencia a los procesos de gobernabilidad educativa, intentando dar respuestas a las demandas de nuestras escuelas y así impulsar el «capital social», razón fundamental del Estado y, en él, del Ministerio de Educación.”

- 26 -

Lógica de funcionamiento, énfasis



- 29 -

Con qué Metodología estamos trabajando?

- Trabajo conjunto con las diferentes instancias del Ministerio de Educación, a fin de determinar su necesidad de información y articular con las labores de acompañamiento que ellas cumplen.
- Producción a partir de los diseños preliminares de las instancias, de instrumentos a ser aplicados.
- Orientación y suministros al equipo distrital.
- Monitoreo mensual del horario y el calendario escolar. Medición de logros. Visitas periódicas de supervisión a los centros.

Congreso IDEICE Dic. 2010

Ministerio de Educación de la República Dominicana

- 27 -

¿Qué se supervisa?

- Proceso de aprendizaje
- Aplicación del currículo y el desarrollo curricular
- La atención que se ofrece a los estudiantes
- Los espacios de intercambio y reflexión en marcha
- El PEC/PCC
- Liderazgo
- Ambiente de aprendizaje
- Gestión del aula
- Uso del tiempo y los recursos
- Clima institucional
- Participación de los actores en el proceso educativo
- Integración de la comunidad
- Otros que definan las instancias de gestión.

Congreso IDEICE Dic. 2010

Ministerio de Educación de la República Dominicana

- 30 -

**A CONTINUACION DOS MUESTRAS
DE PARTES DE INFORMES DE MONITOREOS**

Congreso IDEICE Dic. 2010

Ministerio de Educación de la República Dominicana

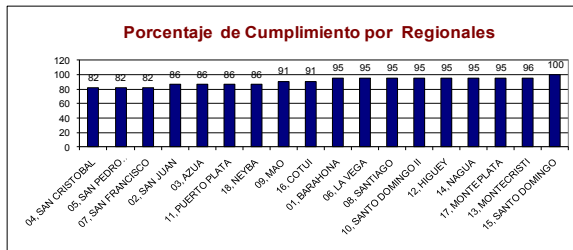
- 31 -

**Antes de concluir
permítannos presentarles una muestra
de los resultados de la automatización
de los instrumentos
que durante un año hemos venido utilizando.**

Ministerio de Educación de la República Dominicana

- 34 -

**Cumplimiento
Calendario Escolar
Octubre 2009.**



Congreso IDEICE Dic. 2010

Ministerio de Educación de la República Dominicana

- 32 -

Sistema de Supervisión Educativa

Ministerio de Educación República Dominicana

Usuario:francisco.estrella Cerrar Sesión

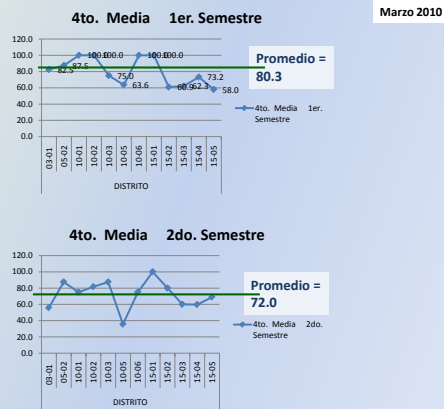
Supervisión Pedagógica Supervisión Administrativa Compromisos Post-Supervisión

Bienvenidos al Sistema de Supervisión Educativa

Congreso IDEICE Dic. 2010

- 35 -

MATEMATICAS



Congreso IDEICE Dic. 2010

Ministerio de Educación de la República Dominicana

- 33 -

Sistema de Supervisión Educativa

Ministerio de Educación República Dominicana

Usuario:francisco.estrella Cerrar Sesión

Supervisión Pedagógica Supervisión Administrativa Compromisos Post-Supervisión

- Contenidos Curriculares Impartidos
- Práctica Pedagógica
- Consultas
- Reportes
- Configuraciones
- Captura Contenidos Impartidos y Evidencias
- Asignación Escala de Valoración

Congreso IDEICE Dic. 2010

- 36 -

Ministerio de Educación República Dominicana

Usuario: francisco.estrella Cerrar Sesión

Supervisión Pedagógica Supervisión Administrativa Compromisos Post-Supervisión

Gestión Administrativa
 Cumplimiento Horario de Clase
 Cumplimiento del Calendario Escolar
 Causas de Peridas de Docencia
 Uso y Actualización de SGCE
 Registro de Grado
 Vinculo Escuela-Comunidad
 Necesidades y Tramito de Personal
 Estructura, servicios y espacios de planta física
 Consultas
 Reportes

Congreso IDEICE Dic. 2010

- 37 -

HACE UNOS MESES TABULAR LAS INFORMACIONES QUE RESULTABAN DE APLICAR, EN VARIAS REGIONALES, PARTE DE LOS INSTRUMENTOS DE SUPERVISION PEDAGOGICA ERA UNA TAREA QUE INVOLUCRABA ENTRE OCHO (8) Y DOCE (12) TECNICOS DE LA DIRECCION NACIONAL DE SUPERVISION, POR PERIODOS DE HASTA DIEZ (10) DIAS LABORABLES.

HOY, A TRAVES DEL SISTEMA AUTOMATIZADO, PODEMOS OBTENER ESOS MISMOS RESULTADOS EN APENAS CINCO (5) U OCHOS (8) SEGUNDOS.

Congreso IDEICE Dic. 2010 Ministerio de Educación de la República Dominicana

- 40 -

Ministerio de Educación República Dominicana

Usuario: francisco.estrella Cerrar Sesión

Supervisión Pedagógica Supervisión Administrativa Compromisos Post-Supervisión

Compromisos Post-Supervisión
Reporte

Congreso IDEICE Dic. 2010

- 38 -

Fecha: 31/10/2010
Hora: 06:19:27p.m.

Tabulación Práctica Pedagógica
 Dirección Regional:10 Distrito Educativo:02 Área: Matemáticas
 8vo Grado del Nivel Básico
Planificación y Desarrollo de la docencia

	Frecuencia	5	4	3	2	1	0
Elaboró la planificación para desarrollar el tema de la clase	7	4	3	0	0	0	0
Motiva adecuadamente el tema a tratar	7	3	2	2	0	0	0
Retroalimenta la clase anterior	7	7	0	0	0	0	0
Orienta correctamente el propósito del tema a desarrollar	7	0	1	5	1	0	0
La clase se inició puntualmente	7	7	0	0	0	0	0
Preparó el material didáctico que requiere el tema, para favorecer el proceso del aprendizaje	7	0	4	1	0	1	1
Los medios educativos identificados facilitan el Aprendizaje	7	0	5	2	0	0	0

Congreso IDEICE Dic. 2010

- 41 -

Fijación y cumplimiento de Meta para la primera fase, hasta el 30 de octubre, 2010

Centros educativos con 500 estudiantes o más que serían visitados	Centros con 500 estudiantes o más que fueron visitados	Proporción de Centros visitados con relación a la Meta	Centros con Matrícula entre 200 y 499 estudiantes que fueron visitados	TOTAL de centros que fueron visitados	Porcentaje de centros visitados con relación a la meta
1,061	848	89.6	584	1,535	144.7

Congreso IDEICE Dic. 2010

- 39 -

Fecha: 31/10/2010
Hora: 06:23:07p.m.

Porcentaje en la Práctica Pedagógica
 Dirección Regional:10 Distrito Educativo:02 Área: Matemáticas
 8vo Grado del Nivel Básico
Planificación y Desarrollo de la docencia

Contenido	Porcentaje
Elaboró la planificación para desarrollar el tema de la clase	91.4
Motiva adecuadamente el tema a tratar	82.9
Retroalimenta la clase anterior	100.0
Orienta correctamente el propósito del tema a desarrollar	60.0
La clase se inició puntualmente	100.0
Preparó el material didáctico que requiere el tema, para favorecer el proceso del aprendizaje	57.1

Congreso IDEICE Dic. 2010 Ministerio de Educación de la República Dominicana

- 42 -

Ministerio de Educación de la República Dominicana
Fecha: 31/10/2010 Hora: 06:25:47p.m.

Resumen Nacional - Porcentajes por Regional
Gestión Administrativa

	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	Nacional
¿Se ha iniciado el proceso de la implementación de la planificación?	86.81	48.88	80.87	58.86	42.79	52.83	53.75	73.45	56.74	83.88	42.83	47.22	57.87	48.22	58.84	56.45	57.14	73.88	53.43
¿Se actualizan las matrices conforme a una agenda única elaborada por el personal del centro?	79.81	76.87	84.82	88.82	89.16	78.74	74.75	87.44	86.42	81.42	78.08	73.08	85.12	85.87	78.38	80.08	79.57	86.82	84.81
¿Se elabora el PEE (Proyecto Educativo Institucional) y se actualiza de acuerdo a las necesidades de la comunidad?	63.87	61.78	84.58	87.88	80.88	81.88	85.88	87.88	84.47	78.15	74.47	88.38	79.88	79.33	85.34	82.81	78.85	74.38	74.88

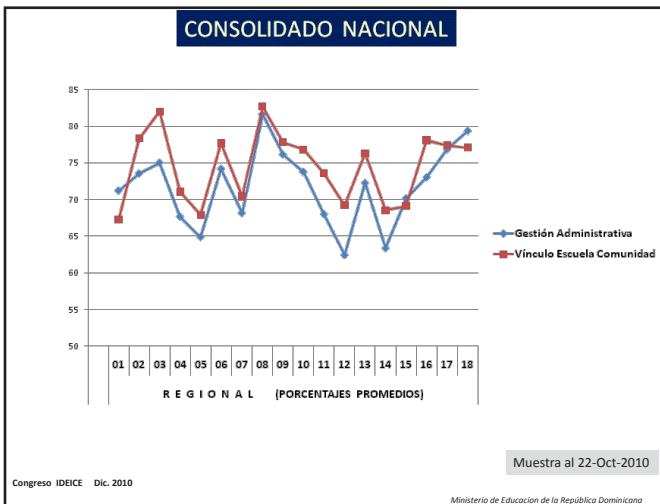
Congreso IDEICE Dic. 2010
Ministerio de Educación de la República Dominicana

- 43 -

**ANTES DE CONCLUIR
PERMITANME COMPARTIR CON USTEDES
UNA MUESTRA DE DOS OPINIONES,
ACERCA DEL USO Y DE LOS IMPACTOS
QUE ESTA HACIENDO EL NUEVO SISTEMA AUTOMATIZADO
DE ACOMPAÑAMIENTO Y SUPERVISION (SAS).**

Ministerio de Educación de la República Dominicana

- 46 -



- 44 -

Distrito Educativo 17-02 (Yamasa, Monte Plata)

Raudo Bienvenido Sosa Aquino
Enviado el: viernes, 29 de octubre de 2010 13:25
Para: Francisco Gustavo Estrella Felz
CC: Juana Perez Payano

Distinguido Señor Estrella:

Cortésmente, le informamos que el jueves pasado, hicimos una proyección a todos los directores de centros educativos del Distrito 17-02 de Monte Plata, acerca del Sistema de Supervisión Educativa que estamos implementando. Después de la misma solicitamos a los directores de centros que ya han sido supervisados que comentaran sus experiencias y los resultados fueron maravillosos.

Los directores comentaron que:

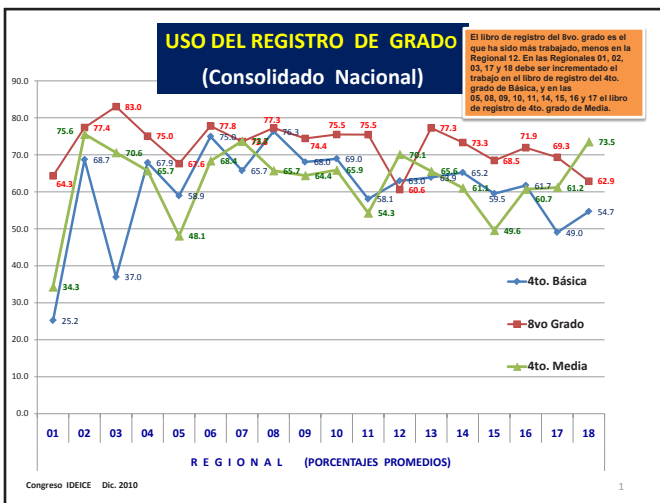
- 1- El Sistema de Supervisión era la herramienta que necesitábamos para mejorar la calidad de la educación.
- 2- El trabajo que el Equipo del Distrito está realizando es muy profesional.
- 3- En muchas escuelas incluidas las que no han sido supervisadas los maestros están preguntando acerca de lo que se ha comenzado a realizar y se observa un gran empeño por mejorar su conducta y su trabajo: están planificando más y buscando ayuda en lo que cada quien necesita.
- 4- La supervisión le está ayudando a organizar mejor su trabajo y a preocuparse por otros asuntos que no estaban siendo tomados en cuenta.

Por otro lado, le comunico que algo similar hicimos con el Equipo de la Regional y con todo el Equipo Técnico del Distrito, a solicitud de sus respectivos directores.

Reciba nuestros saludos cordiales.

Congreso IDEICE Dic. 2010
Ministerio de Educación de la República Dominicana

- 47 -



- 45 -

RE: En el 17-02 Directores de CENTROS Opinan Muy POSITIVAMENTE acerca del SAS

Para evaluar y proteger su privacidad, se ha bloqueado algún contenido de este mensaje. Si está seguro de que este mensaje proviene de un remitente de confianza y desea volver a habilitar las características bloqueadas, haga clic aquí.

Jacqueline Malagon [jackiemalagon@hotmail.com]
Enviado el: sábado, 30 de octubre de 2010 11:45
Para: Francisco Gustavo Estrella Felz; Melanio A. Paredes; Práxedes Priolek; Jorge Adalberto Martínez Rayet; Julio Leonardo Valerón Lirio; Carlos José Pina; Pineda de Jesús Romero González; Carmen Margarita Sánchez Ramírez; Abel Herberth Herrera Lirio; Erick Leonardo Pérez Veloz; José David De La Cruz Luperón; Francisco Estrella [f. estrella.f@gmail.com]; Vilva Rafaelina Gerardo Vireaz; Carmen Sánchez [carmandevireaz@hotmail.com]; Jacqueline Malagon [jackiemalagon@hotmail.com]

Quiéndonos Todos:

Ayer tuve el privilegio de recibir una demostración por parte del Dr. Adalberto Martínez de los avances ya logrados del Sistema de Supervisión totalmente automatizado. Me quedó grandemente impresionado, y espero poder ser usuario del sistema para encontrar la respuesta más detallada de cualquier escuela y su marcha, al igual que de cualquier distrito, o regional, del que me interese una información para hablar con mayor propiedad con el Ministro y todo el staff, o cuando en calidad de asesora tenga que dar una opinión con mayor fundamento.

La información que revela el sistema es realmente impresionante. Como bien dijo Adalberto, Melanio se lo puede ofrecer, (teniendo la propiedad intelectual del mismo como la tiene) a cualquier país amigo con quien quiera compartir los avances que vamos alcanzando.

Felicito a Adalberto, Francisco y todo el equipo. No pensé que viviría el que tuvimos en la punta de los dedos tantos logros a mi alcance y los que quisiera compartir con los detractores del sistema que no aprecian lo bueno que vamos construyendo. Como le escribí a un articulista de un prestigioso periódico digital en esta semana, "se hace más difícil ganar el partido con el apoyo en contra" refiriéndome a los que detraen nuestro trabajo. Pero nada...al mal tiempo, buena cara! Lo importante es que sigamos adelante y sin desmayar. Nuestro Ministro sabe lo que quiere, nos identificamos con ello, no le soltemos las manos pues los niños, que esperan por nosotros en nuestro trabajo, no nos lo perdonarán.

Abrazos y felicitaciones!
Jacqueline
Jacqueline Malagon

Jacqueline Malagon fue Ministra de Educación, miembro del Consejo al Premio Nacional a la Calidad. Ha sido alta ejecutiva de instituciones educativas, actualmente es asesora muy activa del Ministro de Educación, Profesor Melanio Paredes.
Ministerio de Educación de la República Dominicana

- 48 -



PANEL 2

Título de la Investigación

Aplicación una Metodología Reflexiva Divergente para Mejorar la Formulación e Integración de los Objetivos Didácticos en la Práctica Profesional de Educación Física

Problema de Investigación

El problema trabajado estuvo fundamentado en las dificultades de nuestros estudiantes de Práctica Profesional en formular y concatenar los objetivos para el desarrollo de habilidades motrices y los objetivos dirigidos al desarrollo de capacidades funcionales en las intervenciones didácticas durante la Práctica Profesional. Esta dificultad nos provocó la interrogante, de si nuestras estrategias didácticas debían innovarse para lograr que los estudiantes adquirieran las competencias básicas de planificación que venían trabajando en asignaturas previas a la Práctica Profesional. A partir de esta situación nos propusimos aplicar alternativas reflexivas y de aprendizaje en la acción, partiendo del hecho que nos enfrentábamos a un problema profesional de base de ejercicio de la profesión.

Objetivo General

Aplicar innovaciones didácticas para lograr en los estudiantes las competencias de derivación e integración de objetivos, modificando las formas de intervención en las clases de Práctica Profesional por parte de los facilitadores.

Metodología

Utilizamos una metodología de investigación-acción desde una perspectiva práctica y fundamentada en el modelo planteado por Carr y Kemmis, dirigida a producir un cambio en nuestras prácticas docentes, con el fin de lograr la mayor eficiencia en la asimilación por parte de los estudiantes de práctica en la integración de los objetivos biológicos y técnicos en sus clases demostrativas y de ayudantía. La misma se desarrolló en cuatro fases: planificación, acción, observación y reflexión.

Resultados

Con la implementación de esta estrategia reflexiva y de producción divergente se incrementó la motivación por el trabajo y la responsabilidad individual. Además, se estimuló la realización del trabajo en equipo, en los que se pudieron vivenciar valores como la solidaridad, tolerancia, respeto a la diversidad, y la colaboración, de ahí que la disposición para aprender y aceptar nuevos retos del ejercicio de la profesión del docente de Educación Física. La investigación generó cambios significativos en las prácticas docentes de todos los implicados en especial a los docentes y estudiantes de las asignaturas vinculadas a las Prácticas Profesionales y Pasantías, haciendo que las intervenciones didácticas en estas asignaturas cambiarán a un modelo más reflexivo y con ello a un aprendizaje más significativo y duradero.

Autores

Bernardo Mesa Páez y Gilberto Álvarez Blanco

VIII. Las Pruebas Nacionales como Instrumento de Evaluación de Logros de Aprendizaje: *Nuevas Perspectivas.*

Ancell Scheker Mendoza

Introducción

Desde 1992, se han venido aplicando las Pruebas Nacionales, como el instrumento más estable de evaluación del rendimiento de los estudiantes del sistema educativo dominicano. Actualmente el Sistema de Pruebas Nacionales está regulado por la Ordenanza 7/2004, aprobada por el Consejo Nacional de Educación el 29 de julio de 2004. En dicha ordenanza, que unifica ordenanzas anteriores, se establece que las Pruebas Nacionales son instrumentos de medición de los resultados alcanzados por los estudiantes en los diferentes niveles y subsistemas en que se aplican.

Las Pruebas tienen una cobertura nacional y abarcan cuatro áreas curriculares: Lengua Española, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Se administran al final del año escolar al concluir la educación Básica (8vo grado), la educación Básica de adultos (tercer ciclo de adultos) y la educación Media (4to grado). La calificación obtenida en las pruebas representa el 30% de la nota requerida a los estudiantes para aprobar el grado o nivel; el 70% restante proviene de la calificación otorgada por el centro educativo. Por tanto, las Pruebas tienen un peso en la promoción del estudiante.

A pesar de que las Pruebas Nacionales están instaladas en el sistema educativo dominicano desde hace años y que se cuenta con una rica experiencia, los últimos informes de evaluación de dichas pruebas señalan sus limitaciones técnicas y operativas. Además existen cuestionamientos sobre la utilidad de las mismas.

El presente trabajo presenta las innovaciones introducidas a este instrumento en el 2010 y las informaciones relevantes que pueden extraerse de las Pruebas Nacionales para ser utilizadas en la mejora de los resultados y contribuir con la calidad de la educación.

En ese sentido, conviene iniciar puntualizando sobre el propósito y utilidad general de las evaluaciones.

¿Para qué evaluar?

A continuación se presentan algunas de las razones por las que es necesario evaluar:

- **Obtener información sobre el logro de los estudiantes, saber qué han aprendido y qué no.** La función principal de la evaluación es determinar qué han aprendido los estudiantes y conocer si lo logrado se corresponde con lo esperado.
- **Medir la equidad del sistema educativo.** La evaluación permite identificar las oportunidades reales de aprendizaje que tienen los diversos grupos de alumnos según diferentes características: género, ubicación geográfica, contexto sociocultural, nivel económico...
- **Identificar las dificultades en la enseñanza.** Provee información indirecta sobre el dominio que poseen los docentes de contenidos específicos de un área curricular y de esa manera contribuye con la formación y desarrollo profesional docente.
- **Medir el impacto de algunas políticas.** Suministra información para determinar si la inversión ha sido la adecuada, si los cambios curriculares han tenido impacto, si el uso de nuevas tecnologías mejora los procesos de aprendizaje, si la capacitación docente ha sido efectiva, entre otros.
- **Tomar decisiones de política educativa fundamentadas en evidencias.** El análisis de los resultados sirve para tomar decisiones oportunas en cuanto a formas de intervenir y políticas a desarrollar basadas en los datos.
- **Rendir cuentas a la sociedad sobre la labor educativa y sus resultados.** La evaluación es el medio por el cual se informa sobre el nivel alcanzado en las metas propuestas y la correspondencia entre la inversión realizada y los resultados obtenidos. Permite asumir responsabilidades.

Con qué fin se evalúan los logros de aprendizajes

- **Evaluación para fines de certificación**
Su función principal es:
 - Establecer quienes han alcanzado los conocimientos y desempeños necesarios para aprobar un curso o nivel.
 - Garantizar que los estudiantes que han terminado un grado o nivel dominan los contenidos básicos de dicho grado/nivel y han desarrollado las competencias contempladas. Es decir, se busca que la certificación sea equivalente para todos y transparente.
- **Evaluación para fines de diagnóstico y de carácter formativo**
Su función principal es:
 - Conocer el nivel de desempeño de los estudiantes y los factores que inciden en el aprendizaje para enriquecer la información sobre diversos aspectos del sistema con el fin de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
 - Informar a los diferentes actores y a la política educativa sobre el aprendizaje de los estudiantes referido a lo establecido por el curriculum.

Las Pruebas Nacionales tienen un fin de certificación pero al mismo tiempo informan sobre la calidad del sistema educativo. Generalmente se han usado solo para determinar la condición final del estudiante (promovido o repitente) pero su análisis nos puede dar una mayor información la calidad del sistema educativo.

Diagnóstico de las Pruebas Nacionales al 2009

En noviembre del 2009, se contrataron expertos internacionales²² para que evaluaran e hicieran recomendaciones para la mejora técnica de las Pruebas. El diagnóstico fue el siguiente:

- El diseño de Pruebas Nacionales es inconsistente; cambia el criterio para aprobar la educación Básica o la Media de convocatoria en convocatoria, de año en año. No hay control sobre nivel de dificultad del instrumento.

- El diseño no permite ver progresión en el tiempo pues las pruebas no son comparables.
- Existen problemas con estudiantes que copian de sus compañeros y también otros tipos de fraude.
- El diseño usa ítems insuficientes para hacer inferencias sustentables sobre los niveles de logros obtenidos en la educación dominicana.

Cada innovación en el 2010 se introdujo para corregir problemas psicométricos fundamentales que se encontraron a partir del diagnóstico de los instrumentos y procedimientos.

Innovaciones Pruebas Nacionales 2010

Las siguientes innovaciones se introdujeron a partir de la evaluación realizada:

- Introducción de dos cuadernillos equivalentes por área y cuadernillos diferentes para Técnico –profesional. Los dos cuadernillos dificultan la posibilidad de fraude y al mismo tiempo aumenta la cantidad de ítems evaluados lo que permite mayor confiabilidad en la medición.
- Revisión de los ítems anteriores y recodificación. Nuevo diseño de las pruebas
- Introducción de nueva metodología y procedimientos estandarizados para la comparabilidad de las pruebas utilizando la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI), la cual permite equiparar los cuadernillos y comparar entre distintas convocatorias / distintos años.

La TRI toma en cuenta el nivel de dificultad de la prueba y la habilidad general del estudiante. Aunque los promedios de los estudiantes parecen iguales no significan lo mismo. Es un puntaje dentro de la escala establecida de 0-30 que indica el desempeño alcanzado.

Con estas innovaciones técnicas se aplicaron las Pruebas Nacionales en el mes de junio del 2010. La mejora en las características técnicas de las pruebas y en los procedimientos seguidos para su elaboración garantiza mayor confiabilidad y validez en la medición.

Todos los datos son extraídos de la base de datos de Pruebas Nacionales de la Dirección de Evaluación de la Calidad de la Educación. A continuación se presentan los resultados de la 1ra convocatoria y lo que podemos inferir de los mismos:

²² Dr. Gilbert Valverde y Richard Wolfe

Resultados De Las Pruebas Nacionales 2010

Nivel Básico

1. Resultados de Promoción

A continuación se presenta la información de la cantidad de estudiantes promovidos en el nivel Básico en los últimos 5 años.

Tabla 1. Relación histórica de promovidos y aplazados de Básica

Período	BASICA (8VO GRADO)			
	Promovidos	Porcentaje	Aplazados	Porcentaje
2006	121,558	83	24,396	17
2007	124,971	85	22,672	15
2008	124,331	82	27,704	18
2009	124,269	78	35,370	22
2010	130,250	81	29,609	19

Tabla 2. Relación histórica de promovidos y aplazados de Básica de adultos

Período	ADULTOS			
	Promovidos	Porcentaje	Aplazados	Porcentaje
2006	23,729	74	8,511	26
2007	23,765	72	9,192	28
2008	23,388	73	8,551	27
2009	25,402	73	9,383	27
2010	25,458	74	9,136	26

Tabla 3. Relación de convocados, presentes, promovidos, aplazados y repitentes de Básica y adultos 2010

CONVOCADOS	Básica	159,859
	Adultos	34,594
PRESENTES	Básica	158,552
	Adultos	30,193
PROMOVIDOS	Básica	130,250
	Adultos	25,458
APLAZADOS	Básica	26,990
	Adultos	4,619
REPITENTES	Básica	1,312
	Adultos	116

Las tablas anteriores indican que en el 2010 hubo una tasa de promoción similar a años anteriores.

Resultados por Área

Tabla 4. Relación de promovidos en las distintas áreas en 8vo grado de Básica

	BASICA 2010 1RA CONVOCATORIA			
	Promovidos	%	Aplazados	%
Español	144,374	92	12,949	8
Matemáticas	146,612	93	11,568	7
Sociales	147,897	93	10,391	7
Naturales	149,015	94	9,267	6

Tabla 5. Relación de promovidos en las distintas áreas en adultos de Básica

	BASICA 2010 1RA CONVOCATORIA			
	Promovidos	%	Aplazados	%
Español	27,589	95	1,395	5
Matemáticas	28,365	95	1,342	5
Sociales	28,703	96	1,088	4
Naturales	28,813	96	1,046	4

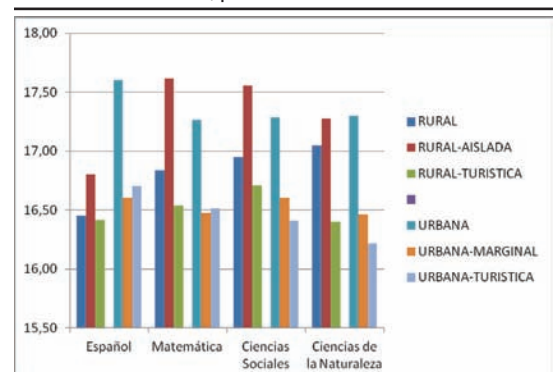
Para cada área evaluada se puede observar que hubo una promoción de más de un 90 %.

2. Resultados de Calificación obtenida en las Pruebas Nacionales

Las Pruebas Nacionales utilizan una escala de 0 a 30 puntos. La media nacional en el nivel Básico fue de 17 puntos. A continuación presentamos los resultados del puntaje promedio obtenido en las Pruebas de acuerdo a zona, sector y género.

Resultados por Zona Geográfica

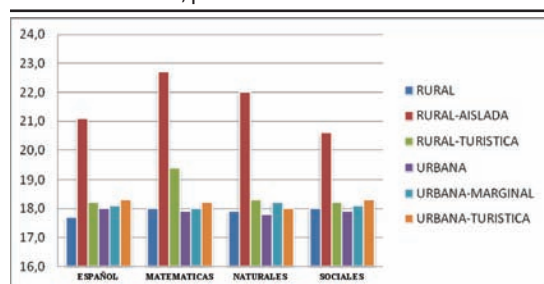
Gráfico 3. Calificación promedio en Pruebas Nacionales, 8vo grado de Básica, por Zona



Se pueda apreciar que los estudiantes de escuelas rurales aisladas obtuvieron mejores resultados en Matemática y Ciencias Sociales. Sin embargo es necesario considerar que la cantidad de escuelas ubicadas en esta zona es mínima. Los estudiantes de zona urbana son los que obtienen en segundo lugar mejores resultados en esas áreas, resultado similar en Ciencias de la Naturaleza y mejor resultados en Lengua Española.

En el área de Español la zona rural presenta resultados más bajos. En cambio, en Matemática la zona Urbano-Marginal y Turística presentan los resultados más bajos. Lo mismo sucede en las otras áreas.

Gráfico 4. Calificación promedio en Pruebas Nacionales, Adultos de Básica, por Zona



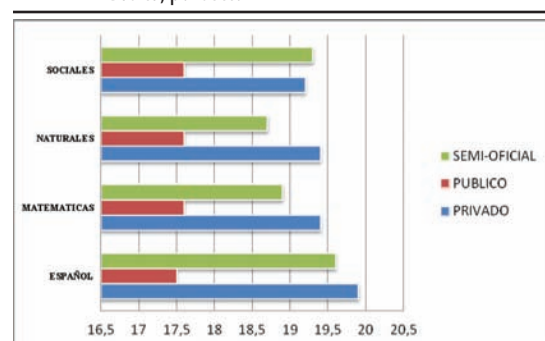
Para el subsistema de educación Básica de adultos, los estudiantes de las escuelas rurales aisladas presentan mejores resultados en todas las áreas. Sin embargo, son muy pocos estudiantes en estas escuelas por lo que el dato debe tomarse con precaución. El segundo mejor resultado en Español lo obtuvo los centros de zona urbana turística y rural turística (que también son pocos). En matemática lo obtuvo las escuelas rurales turísticas y en Ciencias Sociales y Naturales también pero la diferencia es mucho menor.

Tradicionalmente, la zona urbana ha tenido mejores resultados que la zona rural pero cuando se desglosa en estas sub-categorías la apreciación es distinta.

Resultados por Sector

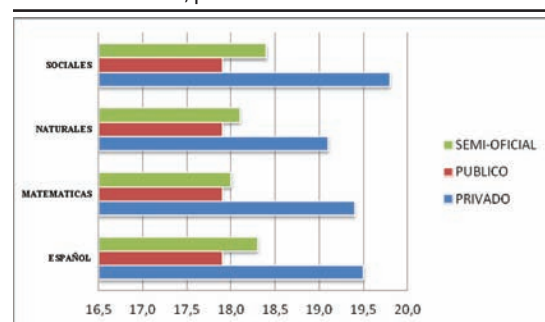
A continuación se presentan los resultados de los centros del sector público, del sector privado y los semi-oficiales que generalmente son administrados por órdenes religiosas.

Gráfico 5. Calificación promedio en Pruebas Nacionales, 8vo de Básica, por sector



Los centros de administración privada obtuvieron mejores resultados con excepción del área de Ciencias Sociales. Los centros del sector semi-oficial fueron los que obtuvieron mejor resultado en Ciencias Sociales y segundo mejor resultado en las demás áreas. La diferencia entre sector público y privado es de menos de 3 puntos en cada área.

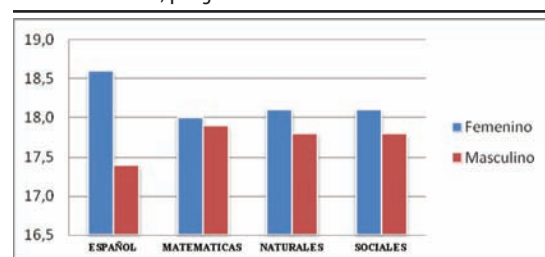
Gráfico 6. Calificación promedio en Pruebas Nacionales, Adultos de Básica, por sector



En adultos también el sector privado obtuvo mejores resultados pero en este caso el sector semioficial tuvo resultados más cercanos a los centros públicos que a los privados. La diferencia entre el sector público y privado es tan solo de dos puntos.

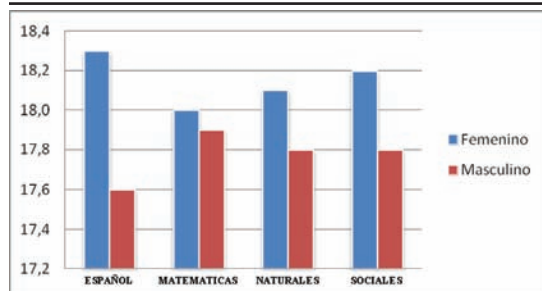
Resultados por Género

Gráfico 7. Calificación promedio en Pruebas Nacionales, 8vo de Básica, por género



Tanto en 8vo grado como en adultos las estudiantes obtuvieron mejores resultados en todas las áreas. La diferencia mayor se encuentra en Lengua Española.

Gráfico 8. Calificación promedio en Pruebas Nacionales, adultos de Básica, por género



3. Resultados por Regional

A continuación presentamos los datos para cada una de las 18 regionales en que se organiza el sistema educativo. No solo se presenta el puntaje obtenido en las Pruebas Nacionales (escala 0-30) sino la Nota de Presentación (escala hasta 70 puntos) que reporta el centro educativo. De esta manera se puede ver la evaluación del centro versus la evaluación de la prueba estandarizada. Es importante notar que no siempre hay una correlación positiva entre la nota de presentación y la calificación de Pruebas Nacionales. Es decir las Regionales que tienen un promedio más alto en la Nota de Presentación no son las que tienen el promedio más alto en la calificación obtenida en las Pruebas.

Es necesario recordar que la media nacional es 17; por tanto, las Regionales con puntaje menor a 17 se encuentran por debajo de la media. Se ha resaltado la Regional que obtuvo la puntuación mayor en cada área.

Tabla 6. Promedios de calificaciones del centro y pruebas por Regional, Nivel Básico

REGIONALES	Español		Matemáticas		Sociales		Naturales	
	Presentación	Pruebas	Presentación	Pruebas	Presentación	Pruebas	Presentación	Pruebas
01	57,30	16,21	57,32	16,00	57,97	16,67	57,57	16,39
02	56,40	16,38	55,86	17,29	56,71	17,26	56,45	17,44
03	58,01	16,53	57,69	17,19	58,48	17,15	58,49	17,11
04	56,46	16,62	56,44	15,94	56,79	16,12	57,06	16,12
05	57,44	17,18	57,17	17,72	57,97	17,51	58,01	17,51
06	56,87	17,58	56,63	18,08	57,19	17,80	57,30	18,03
07	58,88	16,05	58,64	16,41	59,26	16,21	59,35	16,17
08	56,74	17,48	56,48	17,06	57,20	17,22	56,89	17,33
09	58,11	16,34	57,57	16,13	58,02	16,16	58,38	16,10
10	57,90	17,20	57,53	16,81	58,09	16,97	58,20	16,83
11	57,95	17,01	57,27	16,94	58,20	16,98	58,02	16,93
12	56,02	17,65	55,45	16,95	56,40	17,23	56,39	17,29
13	57,50	16,31	57,42	16,78	57,79	16,91	57,84	16,65
14	58,24	16,28	57,81	16,72	58,53	16,26	58,53	16,41
15	57,44	17,92	57,01	17,51	57,74	17,59	57,60	17,53
16	57,87	15,75	57,71	15,19	58,39	15,35	58,25	15,24
17	56,98	16,54	56,50	16,72	57,26	16,99	56,90	16,97
18	57,12	15,37	57,12	15,88	57,99	16,79	57,42	16,91
Prom. Nac.	57,40	16,69	57,09	16,74	57,78	16,84	57,70	16,83

Tabla 7. Promedios de calificaciones del centro y pruebas por Regional, Sub-sistema de Adultos

REGIONALES	Español		Matemáticas		Sociales		Naturales	
	Presentación	Pruebas	Presentación	Pruebas	Presentación	Pruebas	Presentación	Pruebas
01	57,20	16,25	56,96	16,04	58,00	16,40	57,87	16,78
02	58,05	16,74	58,27	16,69	58,42	16,30	58,41	16,23
03	59,15	17,15	59,12	17,27	59,55	17,21	59,48	17,32
04	58,08	16,34	58,16	15,98	58,66	16,46	58,73	16,25
05	59,02	17,77	59,39	18,73	59,84	18,42	59,38	18,78
06	57,63	17,52	57,63	17,25	58,45	16,84	58,36	17,46
07	59,71	16,11	59,47	15,33	59,94	15,54	60,46	15,43
08	57,76	17,67	57,59	17,37	58,42	16,77	58,23	17,83
09	58,09	16,26	57,41	15,51	58,12	15,32	58,35	15,57
10	58,39	17,36	58,15	17,55	58,67	17,60	58,71	17,38
11	58,84	17,33	59,00	17,32	59,77	16,97	59,69	17,17
12	56,12	18,03	56,20	17,72	56,89	18,09	56,75	17,94
13	58,27	17,57	58,77	17,93	59,13	17,77	59,57	17,44
14	58,89	17,15	58,94	16,95	59,04	17,48	59,26	17,72
15	58,87	17,09	58,63	16,83	59,13	16,74	58,94	16,43
16	58,94	15,72	59,08	15,32	59,60	15,17	59,74	15,36
17	57,80	16,92	57,47	17,00	58,08	17,75	58,92	17,41
18	57,76	15,11	58,46	16,23	58,68	15,84	58,63	16,65
Prom. Nac.	58,25	16,89	58,26	16,83	58,80	16,82	58,86	16,95

Resultados De Las Pruebas Nacionales 2010

Nivel Medio

1. Resultados de Promoción del Nivel Medio

A continuación se presenta la información de la cantidad de estudiantes promovidos en el nivel medio tanto para la modalidad general como para la modalidad técnico profesional en los últimos 5 años.

Tabla 8. Relación histórica de promovidos y aplazados nivel medio

Período	MODALIDAD GENERAL				TÉCNICO PROFESIONAL			
	Promovidos	Porcentaje	Aplazados	Porcentaje	Promovidos	Porcentaje	Aplazados	Porcentaje
2006	53,488	47	60,666	53	7,627	63	4,503	37
2007	50,250	49	52,799	51	9,727	68	4,624	32
2008	54,507	45	66,716	55	9,922	61	6,279	39
2009	54,694	40	82,655	60	10,272	56	7,930	44
2010	57,938	52	52,508	48	9,917	59	6,977	41

Tabla 9. Relación de convocados, presentes, promovidos y aplazados de Media Modalidad General y Técnico Profesional 2010

	MEDIA	TÉCNICOS
Convocados	110,445	16,893
Presentes	97,854	16,140
Promovidos	57,938	9,916
Aplazados	39,916	6,224

Las tablas anteriores indican que en el 2010 hubo una tasa de promoción similar a años anteriores pero una ligera mejora en la modalidad general.

Resultados por Área

Tabla 10. Relación de promovidos en las distintas áreas en el Nivel Medio Modalidad General

	MODALIDAD GENERAL 2010 - PRIMERA CONVOCATORIA			
	Promovidos	%	Aplazados	%
Español	70,705	83	14,118	17
Matemáticas	71,507	78	20,299	22
Sociales	73,006	86	11,552	14
Naturales	73,586	83	15,305	17

Tabla 11. Relación de promovidos en las distintas áreas en el Nivel Medio Modalidad Técnico-Profesional

	MODALIDAD TÉCNICO-PROFESIONAL 2010 - PRIMERA CONVOCATORIA			
	Promovidos	%	Aplazados	%
Español	12,635	83	2,562	17
Matemáticas	12,443	79	3,348	21
Sociales	13,088	86	2,130	14
Naturales	12,886	83	2,599	17

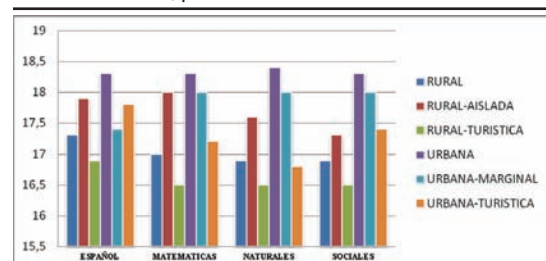
Para cada área evaluada se puede observar que hubo una promoción de más de un 83 por ciento con excepción de matemática.

2. Resultados de Calificación obtenida en las Pruebas Nacionales

Las Pruebas Nacionales utilizan una escala de 0 a 30 puntos. La media nacional en el nivel Medio fue de 18 puntos. A continuación presentamos los resultados del puntaje promedio obtenido en las Pruebas de acuerdo a zona, sector y género.

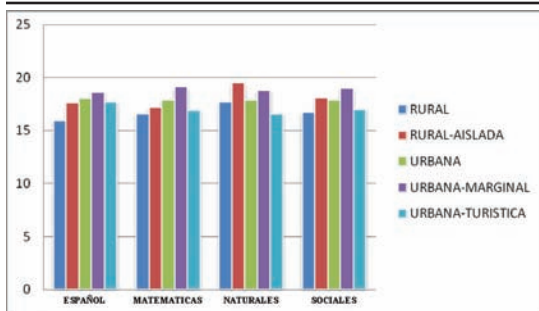
Resultados por Zona Geográfica

Gráfico 9. Calificación promedio en Pruebas Nacionales, Media General, por Zona



En todas las áreas los mejores resultados se encuentran en la zona urbana y los más bajos en la zona rural turística. Pero hay que considerar que en esta última zona son muy pocos los estudiantes.

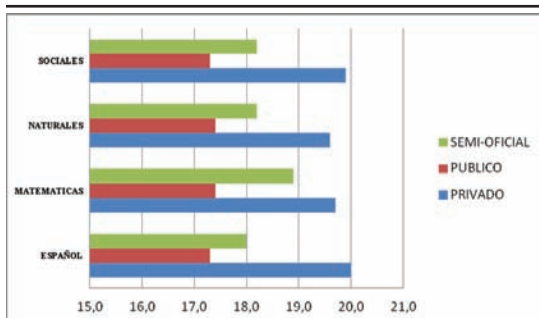
Gráfico 10. Calificación promedio en Pruebas Nacionales, Técnico-Profesional, por Zona



En la modalidad Técnico-Profesional, la zona urbana marginal tuvo mejores resultados pero es necesario destacar que la mayoría de los Politécnicos se encuentran ubicados en esa zona. Sin embargo, en Ciencias de la Naturaleza tuvo mejor resultado estudiantes de centros ubicados en la zona rural aislada. La diferencia entre zona geográfica es poca.

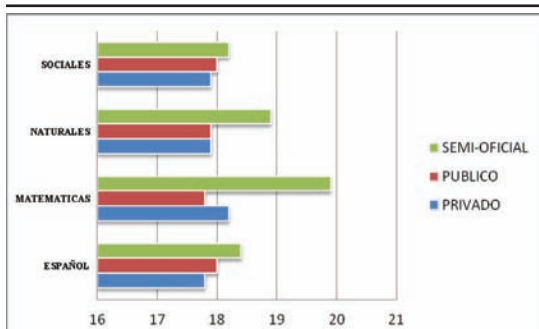
Resultados por Sector

Gráfico 11. Calificación promedio en Pruebas Nacionales, Media General por sector



Los mejores resultados se encuentran en centros del sector privado. Sin embargo al igual que en Básica la diferencia no es de más de 3 puntos.

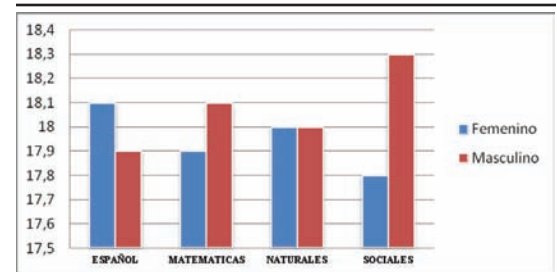
Gráfico 12. Calificación promedio en Pruebas Nacionales, Media Técnico Profesional por sector



En la modalidad Técnico-Profesional los mejores resultados se encuentran en los centros semi-oficiales. La mayoría de Politécnicos son semioficiales y están dirigidos por congregaciones religiosas.

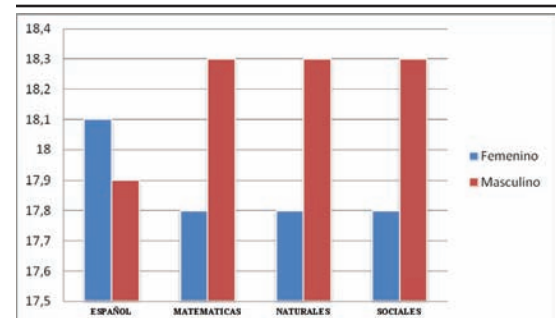
Resultados por Género

Gráfico 13. Calificación promedio en Pruebas Nacionales, Media General por género



En la modalidad general, las mujeres tienen mejor desempeño en Español e igual desempeño en Ciencias Naturales que los hombres. Los hombres tuvieron mejor resultado en Matemática y Ciencias Sociales.

Gráfico 14. Calificación promedio en Pruebas Nacionales, Técnico-Profesional, por género



En la modalidad Técnico-Profesional los hombres tuvieron mejor resultado en todas las áreas con excepción de Lengua Española.

3. Resultados por Regional

A continuación presentamos los datos para cada una de las 18 regionales en que se organiza el sistema educativo. No solo se presenta el puntaje obtenido en las Pruebas Nacionales (escala 0-30) sino la Nota de Presentación (escala hasta 70 puntos) que reporta el centro educativo. De esta manera se puede ver la evaluación del centro versus la evaluación de la prueba estandarizada. Es importante

notar que no siempre hay una correlación positiva entre la nota de presentación y la calificación de Pruebas Nacionales. Es decir las Regionales que tienen un promedio más alto en la Nota de Presentación no son las que tienen el promedio más alto en la calificación obtenida en las Pruebas.

Es necesario recordar que la media nacional es 18; por tanto, las Regionales con puntaje menor a 18 se encuentran por debajo de la media. Se ha sombreado las Regionales que obtuvieron la puntuación mayor en cada área.

Tabla 12. Promedios de calificaciones del centro y Pruebas por Regional, Nivel Medio General

REGIONALES	Español		Matemáticas		Sociales		Naturales	
	Presentación	Pruebas	Presentación	Pruebas	Presentación	Pruebas	Presentación	Pruebas
01	56.61	17.92	55.99	17.94	57.49	18.16	56.57	17.23
02	55.89	17.52	54.63	17.80	56.81	17.13	55.71	16.81
03	58.17	17.21	57.60	17.70	58.79	17.42	58.14	17.38
04	57.06	16.78	55.89	16.82	57.47	17.07	56.82	17.28
05	57.58	18.53	56.54	19.37	58.09	18.61	57.56	18.96
06	56.76	17.88	55.66	17.62	57.26	17.70	56.41	17.65
07	58.41	17.44	56.81	16.31	58.64	16.32	57.59	16.42
08	57.46	18.26	56.30	17.90	57.87	17.78	57.09	17.79
09	57.62	17.37	55.70	16.59	58.30	16.85	56.74	16.38
10	57.61	18.10	56.66	18.72	57.84	18.90	57.37	19.09
11	57.09	18.26	55.73	17.89	57.41	17.94	56.76	17.17
12	56.41	19.12	54.82	17.93	57.03	18.53	55.98	18.19
13	58.49	17.10	56.48	16.38	58.61	16.66	57.52	16.96
14	58.83	16.88	57.33	16.39	59.34	16.17	58.49	16.36
15	57.31	19.10	56.15	19.26	57.67	19.51	56.87	19.17
16	57.66	17.03	56.69	16.47	58.47	16.42	57.66	16.47
17	58.15	17.52	57.08	17.51	58.05	17.52	57.66	17.82
18	58.16	17.12	57.69	18.33	58.97	17.87	57.86	17.57
Prom. Nac.	57.51	17.73	56.32	17.61	58.01	17.59	57.16	17.48

Tabla 13. Promedios de calificaciones del centro y Pruebas por Regional, Técnico Profesional

REGIONALES	Español		Matemáticas		Sociales		Naturales	
	Presentación	Pruebas	Presentación	Pruebas	Presentación	Pruebas	Presentación	Pruebas
01	57.97	17.90	57.12	16.55	59.14	17.06	57.30	17.04
02	55.80	16.62	54.54	17.04	56.48	16.28	55.44	16.63
03	59.75	17.85	58.30	17.03	60.53	16.76	59.94	17.31
04	57.28	17.01	56.45	17.62	57.62	17.10	56.77	17.35
05	57.21	16.73	55.66	18.20	57.17	17.33	56.85	17.84
06	56.92	17.68	56.82	17.41	57.69	17.25	57.28	18.70
07	60.27	16.28	58.58	16.46	59.62	16.06	59.24	16.00
08	55.76	17.84	55.28	17.55	56.70	18.17	55.82	17.38
09	58.45	19.24	58.29	18.24	59.32	18.76	58.45	19.39
10	57.95	19.06	56.96	19.14	57.97	19.21	57.67	19.07
11	57.31	17.55	56.24	16.40	56.55	17.54	55.75	16.65
12	56.77	15.40	55.52	16.88	58.04	15.23	55.09	15.83
13	57.68	20.58	55.95	21.69	58.83	20.40	57.60	21.35
14	58.10	16.53	56.46	18.56	58.09	20.23	59.07	18.56
15	57.94	18.59	57.02	18.61	58.17	18.62	57.75	18.49
16	59.03	16.29	57.32	16.47	60.36	16.49	58.69	16.15
17	60.59	15.67	57.65	17.33	61.28	16.66	60.30	17.82
18	55.48	15.69	56.63	15.29	57.89	17.32	54.69	16.59
Prom. Nac.	57.79	17.36	56.71	17.58	58.41	17.58	57.43	17.68

Conclusión y Desafíos

Luego del análisis de los resultados de las Pruebas Nacionales podemos concluir lo siguiente:

- Los resultados nos muestran que el logro de los estudiantes en general es bajo.
- Existe falta de equidad y es necesario atender las desigualdades por sector, zona y otras diferencias para promover mayores oportunidades de aprendizaje.
- Existen áreas que presentan mayor debilidades que otras.
- Existe diversidad en los resultados por Regionales Educativas.

Los datos de las Pruebas Nacionales permiten hacer otros análisis, pero los mostrados en este trabajo demuestran que son herramientas que pueden ofrecer información valiosa para la toma de decisiones. Aun tenemos desafíos, como los que citamos a continuación, para seguir mejorando el instrumento y hacer efectivo el uso de sus resultados.

- Es necesario hacer mayor y mejor uso de los resultados para recuperar el sentido de la evaluación y contribuir a la mejora de la educación.
- Es necesario vincular los resultados a niveles de desempeño y establecer criterios sobre lo deseado.
- La toma de decisiones debe fundamentarse en las evidencias proporcionadas por la evaluación.

Bibliografía

PREAL (2008). *Las evaluaciones educativas que América Latina necesita*. Documento #40. Chile. Comité Gestor del Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación del PREAL.

Secretaría de Estado de Educación (2004). *Ordenanza 7-2004 que establece el Sistema de Pruebas Nacionales*. Santo Domingo.

IX. Estudio sobre el Nivel de Rendimiento Académico en los Centros de Excelencia de Educación Media y su Comparación con el Nivel de Rendimiento de otros Centros Educativos de las Regionales de Santo Domingo.

Basilio Florentino Morillo, Ph. D.²³

1. Contexto de los Centros de Excelencia de Educación Media²⁴

Los Centros de Excelencia de Educación Media (CEM) como productos tangibles del Programa para la Modernización de la Educación Media “*surgen como una respuesta pertinente del Estado Dominicano para aumentar la oferta de cupos y elevar la calidad de la educación media como forma de garantizar el flujo y la permanencia de los estudiantes en dicho nivel*”²⁵. Se ha previsto para estos centros, un conjunto de condiciones innovadoras, que se entiende, deben aportar de forma positiva al incremento de la calidad de los aprendizajes de los alumnos y alumnas que allí se forman. Dentro de esas condiciones se encuentran el diseño y construcción de una nueva modalidad de palacio escolar con amplio equipamiento, la ampliación del horario, el funcionamiento de una sola tanda o jornada única, disponibilidad de asesores para la formación continua del profesorado y, entre otras condiciones, el otorgamiento de recursos económicos para el desenvolvimiento de la institución.

Los CEM han estado recibiendo una atención especial y diferenciada con respecto a los demás centros educativos de educación media, dado que los mismos se han convertido en una especie de laboratorio, en donde se

prueban diversas iniciativas para el mejoramiento de la calidad en este nivel. En este sentido, las autoridades educativas a cargo de la educación media, se han interesado en determinar en qué medida las atenciones especiales que reciben estos centros están aportando en la mejora del nivel de rendimiento del estudiantado en las áreas curriculares básicas, un rendimiento que, dadas las condiciones especiales existentes para estos centros, debe ser superior al rendimiento que puedan alcanzar otros centros de educación media que no tienen intervención especial.

La Dirección General de Educación Media a cargo del Dr. Adarberto Martínez, en ese entonces, encargó al IDEICE, la realización de un estudio que diera cuenta de los avances de los CEM. Es así como se diseñó un estudio comparativo, cuasi-experimental, con el propósito de determinar el rendimiento académico de los estudiantes de los CEM y comparar este rendimiento entre cada uno de los CEM, así como de éstos con otras tipologías de centros, como son los cercanos a los CEM, alejados de los CEM, Semioficiales y Centros Educativos Privados.

1.1 Planteamiento del Problema

Desde principios de la década de los 90 y como consecuencia del franco deterioro de la educación durante la década anterior, la educación dominicana ha sido objeto de una profunda reforma, con el objetivo de dar respuestas a una serie de situaciones relacionadas con la calidad y la eficiencia interna del sistema educativo. Entre las primeras se citan, la ampliación de la cobertura de la educación básica, reforma curricular de todos los niveles y modalidades educativas, constitución de un nuevo marco jurídico para el sector, incremento de los niveles de inversión, capacitación docente, entre otros. Este primer intento de planificación integral en el sector educación fue denominado como el primer Plan Decenal de Educación.

23 **Investigador Principal:** Basilio Florentino Morillo, Ph. D. **Investigadores Colaboradores:** Saturnino de los Santos, Ph. D., Manuel Herasme, M. Ed., Vilma Gerardo, M. Ed., Nery Taveras, M. Ed., Dantes Ortíz, M. Ed. **Muestra:** Basilio Florentino Morillo y Manuel Herasme. **Trabajo de campo:** Glenny Bórquez, M. Ed., **Captura y Análisis de Datos:** Ing. Miguel Frías.

24 El estudio se concibió como una investigación de diseño longitudinal para realizarse en cuatro años, del 2009 al 2012, con un corte transversal anual. Hasta la fecha, se habían ejecutado dos cortes, uno en mayo del 2009 y otro en abril del 2010. Debido a una serie de factores, que de alguna forma afectaban la comparación de estos dos cortes, las autoridades del IDEICE decidieron realizar un nuevo diseño del estudio, descontinuando el actual e incorporando otras variables explicativas del Rendimiento Académico.

25 Secretaría de Estado de Educación (2004). *Centros de Excelencia de Educación Media (CEM)*, pág. 8 [en línea]. <http://www.educando.edu.do/sitios/media/CentrodeExcelencia.htm> [02 agosto 2009].

Dentro de este Plan, se desarrolló un conjunto de programas para ir dando respuestas a las distintas necesidades detectadas. En este proceso, aunque todos los niveles contaron con algún tipo de intervenciones, la mayoría de éstas se concentraron en el Nivel Básico. En consecuencia, evaluaciones posteriores realizadas comprueban que durante la implementación de este Plan se aumentó la cobertura de forma general, se avanzó en el desarrollo de un nuevo currículo, en la titulación de los docentes y en normativas de gestión del sistema²⁶.

Mientras todo eso pasaba, sobre todo, en el Nivel Básico y en el Nivel Medio se empezaba a generar un proceso de presión como consecuencia del acceso de una población con mayores niveles de desempeño, a los cuales este Nivel tenía pocas posibilidades para ofertarle una educación de calidad.

Para el año 2000, se empezó a generar otro Plan de Desarrollo con el propósito de continuar apoyando las inversiones del anterior, así como para consolidar las conquistas que en materia de calidad habían logrado. El nuevo plan de desarrollo denominado "*Plan Estratégico de Desarrollo de la Educación*", proyectado para ser realizado en diez años (2002-2012) posibilitó el inicio de tres importantes intervenciones en los respectivos niveles educativo. Estas se denominaron: "*Proyecto para el Fortalecimiento de la Educación Inicial*", "*Programa Multifase para la Equidad de la Educación Básica*" y el Programa para la Modernización de la Educación Media. Dentro del Programa de Educación Media, las diferentes acciones estaban encaminadas al logro de su propósito, que consistió en mejorar el acceso y aumento de la calidad de la educación media²⁷. Para lograr esta finalidad, el Programa se enfocó, de forma más específica, en la optimización del uso de las infraestructuras escolares; la promoción de la eficiencia en la gerencia escolar; la disponibilidad de

insumos educativos; la modernización de la política de capacitación de los recursos humanos del sector; y la reducción del riesgo de fracaso escolar de los jóvenes.

Este programa se estructuró bajo tres componentes: Acceso y eficiencia interna del Nivel Medio, Tres ejes de la calidad y, Aumento de la equidad y reducción del riesgo juvenil. Para las intervenciones y la consecución de los productos, los componentes fueron divididos en los subcomponentes: Optimización de la infraestructura, Corrección de flujos de sobreedad, Gestión educativa, Desarrollo curricular, Recursos humanos y, Aumento de la equidad y reducción del riesgo juvenil. Es en este escenario que se construyen los Centros de Excelencia de Educación Media, unos centros con una infraestructura y equipamiento óptimo. Cuentan con una serie de condiciones especiales, las cuales se considera, deben aportar a elevar el nivel de la calidad de los aprendizajes que allí se ofrecen. Una calidad que en relación con otros centros de educación pública debe mostrar algún tipo de diferencia que podría justificar o no la inversión que allí se realiza. En este sentido, el presente estudio se plantea las siguientes interrogantes:

- ¿Cuál es el nivel de rendimiento académico de los estudiantes de los CEM?
- ¿Este rendimiento es superior, igual o inferior al rendimiento de estudiantes de otras tipologías de centros de educación media?
- ¿Existen diferencias significativas?
- En el caso de que existan diferencias, ¿a qué tipología de centros favorecen?
- ¿Cuáles son los centros más parecidos en cuanto a rendimiento académico?
- ¿Qué variables del contexto educativo de los centros podrían explicar esas diferencias en el caso de que existan?

El propósito principal de esta investigación es darle respuestas a estas y otras preguntas que puedan surgir en el transcurso de la misma, con la finalidad de ofrecer a las autoridades educativas informaciones que puedan ser tomadas como referencia para la mejora de la calidad educativa de la educación media del país.

26 Secretaría de Estado de Educación (2003). *Plan Estratégico de Desarrollo de la Educación Dominicana (Tomo I)*. Santo Domingo: SEE, pág. 15.

27 Secretaría de Estado de Educación (2008). *Programa Multifase para la Modernización de la Educación Media*. Santo Domingo: SEE, pág. 323 y ss.

1.2 Antecedentes

El Estado Dominicano ha realizado ingentes esfuerzos para brindar a la ciudadanía del país una oferta educativa eficiente y de calidad, coherente y adecuada a las necesidades nacionales. Estos esfuerzos se han expresado en numerosas reformas educativas, sobre todo, a partir de la segunda mitad del siglo anterior. Estas reformas, unas veces incidieron en el Nivel Inicial, otras veces en el Nivel Básico o bien en el Nivel Medio. Pero no fue hasta principios de la década de los 90 cuando el Estado impulsó una reforma integral para satisfacer una demanda nacional de eficiencia educativa posterior a la delicada situación socioeconómica heredada de los difíciles años 80.

En el Nivel Medio, marco de referencia de este estudio, las reformas fueron orientadas hacia la educación para el trabajo. Muestra de ello lo constituyen los proyectos para la diversificación de la oferta educativa del Nivel a finales de los años 60 y principios de los 70²⁸. Sin embargo, por el poco apoyo recibido de las autoridades educativas en lo referente a los recursos económicos, materiales didácticos, formación de personal y, entre otros, la poca supervisión, estos proyectos se quedaron en la versión piloto, a pesar de los aportes que los mismos hacían a la educación para el trabajo y al desarrollo técnico de la sociedad.

A principios de los años 90 se empieza a implementar en el país, el primer Plan Decenal de Educación. Este plan, como se ha comentado, promueve una reforma en los niveles no universitarios de la educación nacional, así como las modalidades y los subsistemas educativos existentes. Uno de los principales avances lo constituyó la reforma curricular general y el nacimiento de una nueva ley de educación.

La oferta educativa en el Nivel Medio fue reorganizada en tres modalidades: General, Técnico Profesional y Artes. De esta forma se pretendía abrir las posibilidades de espe-

cialización a los nuevos bachilleres para facilitarles su integración al mercado laboral, sobre todo, en las dos últimas modalidades. No obstante, la oferta técnica ha sido muy focalizada, por lo que no toda la población que desea optar por esta formación puede acceder a ella, por lo que tiene que limitarse a la oferta educativa local del Estado.

Con la finalización del primer Plan Decenal de Educación a principios de la década del 2000, se han realizado numerosos estudios sobre los avances de la calidad de la educación dominicana. Estos estudios, en unos casos, diagnósticos, en otros, analíticos, han revelado los niveles de avances de la educación posterior a esa gran reforma educativa. En el caso de la educación media²⁹, el diagnóstico del Plan Estratégico de Desarrollo de la Educación Dominicana 2002-2012 plantea la existencia de diversos problemas en este nivel que aún siguen desfavoreciendo el incremento de la calidad y de la eficiencia. Entre ellos se citan una baja cobertura, tasa de sobre edad superior al 46%, insuficiencia y mal estado de las aulas, problemas de drogadicción, altas tasas de repetición, baja promoción y dificultad para la retención del alumnado³⁰.

En cuanto a la calidad, de acuerdo a un estudio realizado por Piñeros y Scheerens³¹ en el año 2000, en el que se evalúan los cen-

28 Secretaría de Estado de Educación (1994). *Fundamentos del Currículo*, Tomo I, pág. 3-6

29 La mayoría de estudios sobre rendimiento académico que se han realizado en el país, se han orientado hacia el Nivel Básico. En general, se ha diagnosticado un rendimiento muy bajo. Entre estos estudios se citan el realizado por el Consorcio de Evaluación e Investigación Educativa (CEIE) en el 2005 integrado por el Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC), la Pontificia Universidad Católica Madres y Maestra (PUCMM) y la Universidad de Alvany; Medición de Logros de las Competencias Curriculares del Nivel Básico, publicado por el INAFOCAM en el 2006; Línea Base del Programa para la Equidad de la Educación Básica desarrollada por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey en el 2007 (no publicado), y los estudios realizados por el Laboratorio de Evaluación de la Calidad de la Educación de la UNESCO (LLECE) en los años 1998 y 2008 titulados "*Primer Estudio Comparativo sobre Lenguaje, Matemática y Factores Asociados en Tercero y Cuarto Grado (PERCE)*" y el "*Segundo Estudio Comparativo y Explicativo los Aprendizajes de América Latina y el Caribe (SERCE)*", respectivamente.

30 SEE (2003). Op. cit., págs. 21-34.

31 Piñeros, L. J.; Scheerens, J. (2000). *Efectividad Escolar de los Centros de Educación Media en la República Dominicana*. Santo Domingo: SEE.

tros educativos del Nivel Medio y se contrasta esta evaluación con los resultados de las Pruebas Nacionales que evalúan en nivel de rendimiento de los estudiantes. Entre los principales resultados de estas pruebas se destaca que de una población de 97,254 estudiantes que se presentaron a Pruebas Nacionales en el Año Escolar 1998/99, la calificación promedio alcanzada en las cuatro asignaturas (Lengua Española, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza) fue de 52.21 puntos³². En este mismo sentido, el estudio analiza la tasa de promoción de estas pruebas, indicando que sólo el 36% consiguió aprobarlas³³.

Un análisis comparativo realizado por la Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa de la MINERD respecto a las calificaciones promedio en Pruebas Nacionales del Año Escolar 2008-2009 obtenidas por centros de educación media tipificados como Centros Públicos, Centros Privados, Tevecientos y los CEM, en las cuatro áreas curriculares objeto de estas pruebas, los CEM obtuvieron calificaciones superiores a las de las demás tipologías, aunque sólo en el Área de Ciencias Sociales obtuvieron una calificación media por encima de 60 puntos, siendo la menor de 52.4 en Matemática.

En el análisis referido anteriormente, se comparó el rendimiento de los CEM entre sí, obteniendo el CEM Liduvina Cornelio la calificación media más alta en las áreas de Matemática y Ciencias Sociales, en tanto que el CEM Melba Báez y el República de Colombia lograron la mejor calificación media en las áreas de Lengua Española y Ciencias de la Naturaleza, respectivamente.

En el marco del Programa para la Modernización de la Educación Media se realizaron estudios y evaluaciones en este Nivel como forma de dar seguimiento para reorientar los objetivos del programa en los casos que fuera necesario. En este sentido, la empresa Gallup Dominicana realizó para el Ministerio de

Educación, una investigación con estudiantes que ingresaban a este nivel y que habían participado en un curso de nivelación de verano ofrecido por el MINERD para reducir la sobre-edad en este nivel, dentro del componente "Corrección de Flujos" del referido Programa. El estudio se hizo con el propósito de comparar el nivel de rendimiento de los estudiantes del Nivel Medio que han participado en estos cursos con aquellos que no lo habían tomado. El estudio concluyó que en general, no existían diferencias significativas entre el alumnado que había asistido a los cursos de verano y aquellos que no lo tomaron³⁴. Eso indica que, si el criterio para la selección de los estudiantes que tomarían esos cursos se hizo sobre la base de aquellos que tenían mayores dificultades en el aprendizaje, el hecho de no verificarse diferencias con los que tuvieron menores dificultades (los que no asistieron a los cursos) indica que los cursos de verano fueron exitosos, ya que los más necesitados de esos cursos llegaron a igualar el rendimiento académico de aquellos estudiantes que no lo necesitaron.

De acuerdo a la Evaluación Concurrente aplicada al Programa para la Modernización de la Educación Media³⁵, en lo referente a los cursos de verano, el alumnado beneficiario expresó la positividad de la experiencia, ya que según la opinión de éstos, habían aprendido bastante, por lo que esos aprendizajes les ayudarían a forjarse una actitud positiva y de confianza.

El Informe de la OECD sobre las Políticas Nacionales de Educación en la República Dominicana³⁶, en lo que concierne a la calidad de la educación, analiza el contraste entre las propuestas formuladas por el Estado como intenciones para el mejoramiento de la calidad en los centros educativos y la implementación efectiva de las mismas. En el análisis destacan la comprensión profunda

32 Dato calculado a partir de la Tabla 4, pág. 45 del estudio realizado por Piñeros, L. J.; Scheerens, J. (2000) citado anteriormente.

33 Piñeros, L. J.; Scheerens, J. (2000). Op. cit., pág. 46.

34 Secretaría de Estado de Educación (2008). La Educación Media en Perspectiva. Santo Domingo: SEE, pág. 165 y ss.

35 Secretaría de Estado de Educación (2008). El Programa Multifase para la Modernización de la Educación Media. Santo Domingo: SEE, pág. 298.

36 OECD (2008). Informe sobre las Políticas Nacionales de Educación: República Dominicana.

que tienen las autoridades educativas dominicanas sobre los problemas educativos y de las estrategias exitosas para la superación de tales problemáticas, como lo fue el diseño de un nuevo currículo. Sin embargo, el estudio sostiene que el diseño curricular previó un conjunto de pasos para la implementación del mismo que luego, una parte de éstos, no fueron cumplidos. Resaltan dos elementos de suma importancia. El primero, relacionado con el necesario cambio en las competencias básicas de los docentes para que respondieran de forma creativa y exitosa a la apertura del currículo, y el segundo, la necesidad de un cambio en el control y supervisión de las autoridades educativas que tendiera hacia el apoyo y asesoramiento técnico a los docentes³⁷. Al parecer, el hecho de que estos elementos no se implementaran como fueron previsto, ha impactado negativamente entre las intenciones de mejoramiento y los resultados de la implementación.

A nivel general, el Informe de la OECD analiza el desempeño académico de los estudiantes del país. En el caso específico de la educación media, en lo referente al rendimiento académico relacionado con las Pruebas Nacionales, el Informe expresa que los resultados son bajos comparados con el puntaje mínimo de promoción de este nivel. En los datos presentados, los promedios nacionales en las cuatro áreas objeto de estas pruebas, oscilaron entre 52.2 y 57.7 puntos; correspondiendo el promedio más bajo al Área de Ciencias de la Naturaleza y el más alto al de Matemáticas³⁸. Además, el estudio puntualiza que, al comparar los resultados de estas pruebas con las calificaciones de presentación, es decir, con las calificaciones de los docentes asignan en el centro educativo, en promedio, tienen 17 puntos³⁹, por encima de las pruebas. Esta diferencia puede considerarse como una sobreestimación de la capacidad intelectual del alumnado, como sostiene el mismo estudio. Sin embargo, otra causa para esta sobreestimación, además de la expresada en el estudio, puede deberse, al

parecer, a una estrategia implícita de la escuela dominicana para mitigar los efectos de una baja promoción debida a las bajas calificaciones en las Pruebas Nacionales.

De acuerdo a un análisis sobre los resultados de las Pruebas Nacionales de Bachillerato del Año Escolar 2009-2010, realizado por la Dirección de Pruebas Nacionales, a solicitud del IDEICE, en donde se compara el rendimiento académico de los Centros de Excelencia de Educación Media (CEM) con otras tipologías como son los Centros Privados, los Centros Públicos Cercanos a los CEM, los Centros Públicos Alejados de los CEM y los Centros Semioficiales, el rendimiento medio más alto corresponde a los CEM, seguidos por los Centros Públicos Alejados de los CEM y los Centros Privados, respectivamente.

2. El Rendimiento Académico

El abordaje del Rendimiento Académico, se hace principalmente desde el planteamiento de dos preguntas: ¿Qué se entiende por “rendimiento académico”? y ¿Cuáles son los factores o variables que lo determinan? Al respecto, se pretende presentar los principales argumentos teóricos recogidos de la literatura universal y de estudios realizados en este campo del conocimiento, sin la intención de agotar la temática de forma exhaustiva. Si bien esto es así, el rendimiento académico ha sido y sigue siendo objeto de numerosas investigaciones, que en la generalidad de los casos, tratan de medirlo o bien de buscar explicaciones a las circunstancias que lo determinan.

2.1 Aproximación al concepto “Rendimiento Académico”

Unas primeras aproximaciones al concepto hacen referencia “al nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico”.⁴⁰ Desde esta postura, el Rendimiento Académico quedaría determinado a partir de pro-

37 Ídem, pág. 170.

38 Ídem, pág. 174.

39 Ibídem.

40 Jiménez, (2000) en Edel N. R. (2003). *El Rendimiento Académico: concepto, investigación y desarrollo* [en línea]. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Edel.pdf>. [21 abril, 2010].

cesos evaluativos que determinan el dominio que tiene el alumnado en torno a unos determinados contenidos curriculares.

Martínez-Otero define el Rendimiento Académico como “el producto que da el alumnado en los centros de enseñanza y que habitualmente se expresa a través de las calificaciones escolares”⁴¹. El autor sostiene que normalmente se vincula al rendimiento académico con la obtención de buenos o deficientes resultados por parte del alumnado en su proceso formativo, poniendo especial énfasis en las calificaciones o “notas”, que son logradas por éstos en los procesos de aprendizaje. Además, el autor sostiene que el hecho de tomar las calificaciones como expresión y determinantes del rendimiento académico conlleva un conjunto de limitantes, a pesar de que por el momento son las más evocadas a la hora de hablar sobre el Rendimiento Académico de una determinada población estudiantil.

En todo caso, se ha de comprender que el Rendimiento Académico en términos generales, si bien su cara visible son las “calificaciones” obtenidas por los alumnos, como sostiene el autor, tiene varias características entre las cuales se encuentran: a) la de ser multidimensional, pues en él inciden multitud de variables; y b) la de presentarse en dos vertientes: la vertiente de Fracaso Escolar y la del Éxito Escolar. La primera, referida al fracaso escolar considerada como toda insuficiencia detectada en los resultados alcanzados por los alumnos y que se expresa en las calificaciones escolares negativas⁴², y la segunda, la referida al éxito escolar como el alcance de buenos resultados en el proceso de enseñanza por parte del alumno. En una u otra vertiente en la que se manifiesta el rendimiento académico, de acuerdo a la literatura, parece haber consenso en que existe un conjunto de variables determinantes, que

dependiendo de la incidencia positiva o negativa de cada una de ellas, se alcanzará un alto o bajo rendimiento en el ámbito escolar. En el siguiente apartado se intenta presentar una aproximación al conjunto de variables, que de acuerdo a los expertos, inciden en el rendimiento académico.

2.2 Determinantes del Rendimiento Académico

Con los aportes de Binet⁴³, sobre los test de inteligencia, por mucho tiempo se consideró como único determinante del rendimiento académico a la inteligencia humana, por lo que éste automáticamente quedaba unido a factores biológicos. Esta visión, de acuerdo a Cuevas Jiménez⁴⁴, constituyó la condición determinística del fracaso escolar, y más ampliamente, del rendimiento académico, ya que al corresponder a factores biológicos, poco o no manipulables, más que plantear alternativas de solución o de mejoras, su diagnóstico sólo ayudaba a la justificación del problema del fracaso o del rendimiento académico.

El autor plantea la existencia de otro punto de vista de investigadores que complementan la teoría de Binet, considerando que además de los factores biológicos, en el fracaso escolar y el rendimiento académico intervienen otras variables externas a la persona. Estas variables se relacionan con factores medioambientales de los entornos en que se desarrolla la persona, del sistema social y más ampliamente, intervienen factores culturales.

Tradicionalmente se había considerado a las capacidades cognitivas, de manera más específica a la inteligencia y a la motivación

41 Martínez-Otero Pérez, V. (2002). “Claves del rendimiento escolar” [en línea]. *Comunidad Escolar. Periódico Digital de Información Educativa*. Año XX, nº 700, 29 de mayo de 2002. <http://comunidad-escolar.cnice.mec.es/700/tribuna.html>. [22 abril, 2010].

42 Martínez-Otero Pérez, V. (2009). Diversos condicionantes del fracaso escolar en la educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº51, págs.. 67-85.

43 Binet (1913), citado en Cuevas Jiménez, A. (2002). Expresiones de los puntos de vista del desarrollo psicológico en la concepción y estudio del rendimiento escolar [en línea]. *Revista Cubana de Psicología*, V. 19, no. 3, la Habana, págs. 273-283. http://scielo.bvs-psi.org.br/scielo.php?pid=S0257-43222002000300013&script=sci_arttext#back. [18 de abril, 2010].

44 Ibídem.

del alumno como los factores responsables y fundamentales del rendimiento académico y de los aprendizajes escolares. Según Barca⁴⁵,

“los modelos que hasta hace poco más de una década dominaban como predictores y factores determinantes del aprendizaje tenían un referente básicamente cognitivo y apenas se asumía que factores relacionados con variables de tipo afectivo, emotivo y relacional como son las atribuciones causales, enfoques de aprendizaje (incluidos los motivos y las estrategias de aprendizaje), aspectos relacionales familiares y de iguales, percepciones del alumno acerca de la conducta del profesor, autoconcepto/autoestima, etc., tenían componente causal y originario que incidían de forma decisiva en el rendimiento académico”.

Estos modelos, al parecer, se han centrado solamente en las capacidades cognitivas de las personas como si las estructuras racionales y conscientes de las personas fuesen las responsables únicas y últimas del aprendizaje. Sin embargo y siguiendo el planteamiento del autor anteriormente citado, estos modelos de determinantes del aprendizaje y del rendimiento escolar basados en el llamado paradigma cognitivo están perdiendo cada vez más fuerza a favor de otros modelos centrados en variables más de tipo relacional e interaccional de los sujetos y más decantados hacia aspectos afectivos y emocionales, partiendo de una concepción de la persona como un todo.

El considerar el rendimiento académico sólo como resultado de la inteligencia conlleva a una reducción de los procesos relacionales en los que se desarrollan los seres humanos. Unas relaciones que pueden ser personales, de la persona consigo misma; interpersona-

les, de la persona con otras; sociales, de personas, grupos de personas e instituciones, con otras; o bien, de las personas con la Naturaleza y el medio circundante que le rodea y todo lo que ello implica en términos de relaciones complejas. Esto significa, que si existen factores externos a la persona que inciden en el rendimiento académico, los mismos pueden ser modificados para obtener mejores resultados y superar el fracaso escolar.

Los planteamientos anteriores permiten el surgimiento de interrogantes como ¿cuáles son las variables determinantes del Rendimiento Académico en la Enseñanza Secundaria? ¿En cuáles aspectos se centran los modelos que enfocan los procesos de aprendizaje hacia una implicación de las personas en todas sus dimensiones y capacidades como última responsable de su conducta de estudio y aprendizaje?

En la determinación de las variables, factores o determinantes que inciden en el rendimiento académico se adopta como perspectiva en este estudio el planteamiento de autores como González Barbera y Barca, ya citados. Según Barca⁴⁶, las variables que inciden en el rendimiento académico quedan agrupadas en torno a los siguientes constructos y categorías:

- Variables relacionales/familiares del alumno.
- Variables relacionales, emocionales, afectivas (I): autoconcepto /autoestima de los alumnos.
- Variables relacionales, emocionales, afectivas (II): atribuciones causales de los alumnos.
- Estilos y enfoques de aprendizaje: motivos y estrategias de aprendizaje del alumno.
- Capacidades cognitivas (inteligencia) y comprensión lectora del alumno.
- Variables relacionadas con los profesores (enseñanza).

45 Barca, L. (2004). “Enfoques de aprendizaje, atribuciones causales y atención a la diversidad. Determinantes del aprendizaje y rendimiento escolar en educación secundaria”. En: Sociedad Española de Pedagogía. La educación en contextos multiculturales. Diversidad e identidad. XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía. Libro de ponencias. Valencia, 13 – 16 de septiembre de 2004, págs. 712.

46 Barca, L. (2004). Opc. cit., pág. 721.

Las variables anteriores, contienen un conjunto de dimensiones que las caracteriza para fines de estudio. Éstas se agrupan y se sintetizan a modo de esquema en el siguiente cuadro.

Cuadro 1. Síntesis general de variables determinantes del Rendimiento Académico en los alumnos de Educación Secundaria

MODALIDAD GENERAL	TECNICO PROFESIONAL
Variables relacionales/familiares del alumno de Educación Secundaria.	- Valoración familiar del estudio. - Condiciones de estudio en casa. - Refuerzo familiar del rendimiento ⁴⁶ . - Uso de criterios comparativos ⁴⁷ .
Variables relacionales, emocionales, afectivas (I): autoconcepto / autoestima de los alumnos de Educación Secundaria.	- Autoconcepto académico general (autoconcepto matemático, autoconcepto verbal y resto de asignaturas). - Estabilidad emocional (autoestima). - Metas académicas: orientación/motivación al esfuerzo personal.
Variables relacionales, emocionales, afectivas (II): atribuciones causales de los alumnos de Educación Secundaria.	- Atribución del rendimiento académico a la capacidad. - Atribución del rendimiento académico al esfuerzo. - Atribución del rendimiento académico a la facilidad de las materias y al azar/suerte.
Estilos y enfoques de aprendizaje: motivos y estrategias de aprendizaje) del alumno de Educación Secundaria.	- Motivos y estrategias de orientación superficial. - Motivos y estrategias orientados al significado/comprensión.
Capacidades cognitivas (inteligencia) y comprensión lectora del alumno de Educación Secundaria.	- Inteligencia general. - Comprensión lectora.
Variables relacionadas con los profesores	- Proceso de la enseñanza-aprendizaje.

Fuente: Adaptado de Barca, L. (2004). "Enfoques de aprendizaje, atribuciones causales y atención a la diversidad. Determinantes del aprendizaje y rendimiento escolar en educación secundaria". En: Sociedad Española de Pedagogía. La educación en contextos multiculturales. Diversidad e identidad. XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía. Libro de ponencias. Valencia, 13 – 16 de septiembre de 2004. 703-739.

3. Diseño, Población y Muestra

La investigación se concibió como un estudio longitudinal, con cortes transversales anuales durante cuatro años, siendo la principal variable de interés es "rendimiento académico"⁴⁹ en las cuatro áreas curriculares básicas impartidas en el primer semestre de cada año escolar. Del estudio se han realizado dos cortes. El primero se hizo en el mes de mayo del 2009 y el segundo, en el mes de abril del 2010.

El estudio se realizó en 20 centros educativos de las direcciones regionales de Santo Domingo y San Cristóbal, ya que los cuatro CEM que están funcionando hasta este momento, pertenecen a estas direcciones regionales. Como los Centros de Excelencia de Educación Media se concentran en las direcciones regionales indicadas, los centros de comparación se seleccionaron de éstas, para mantener en lo posible, la homogeneidad en el contexto. En este sentido, se seleccionaron cuatro centros públicos de educación media cercanos a los CEM, cuatro centros públicos alejados de los CEM, cuatro centros semioficiales y cuatro colegios privados. Con excepción de los CEM, que son realmente los centros que se desean evaluar, los demás fueron elegidos de forma aleatoria mediante la técnica del azar sistemático. Los centros privados fueron seleccionados de centros definidos como centros de excelencia por la Dirección General de Instituciones Educativas Privadas del Ministerio de Educación.

Se previó la participación de 2,560 estudiantes seleccionados del conjunto de centros bajo estudio, pero debido a la existencia de centros con un solo curso por grado, con menos de la población promedio prevista (32 estudiantes por grado) la muestra se redujo a 2,394 estudiantes en el Primer Corte y a 2,233 en el Segundo. Con la población seleccionada en los respectivos cortes, bajo los criterios establecidos, se procedió a la aplicación de las pruebas de rendimiento.

49 En este estudio, el "rendimiento académico" hace referencia al nivel de conocimientos adquiridos por un estudiante de un determinado nivel, con respecto al dominio de un área o áreas curriculares normativas (Jiménez, 2000) en Edel N. R. (2003). *El Rendimiento Académico: concepto, investigación y desarrollo*. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Edel.pdf> (diciembre, 2009).

47 Este factor determinante contempla la existencia de recompensas o elogios por parte de la familia hacia el alumno haciendo referencia tanto al esfuerzo realizado como a las calificaciones conseguidas. Aquí la motivación es extrínseca, ya que la iniciativa parte de la familia. Este factor es diferente al factor señalado sobre "valoración de la familia". Se considera que el factor de la "recompensa" puede tener un signo negativo en el rendimiento académico, ya que el alumno se siente receptor de la recompensa y aunque incide en el rendimiento académico, se considera que mantiene con éste una relación negativa.

48 Este otro factor hace referencia al hecho de que la familia habitualmente trata de comparar las notas de sus hijos con las notas de los compañeros de clase. Este hecho es muy común entre las familias y aunque incide en el aprendizaje y lo que se busca es motivar al alumno para que tenga un mejor rendimiento, se entiende que este factor actúa como signo negativo del rendimiento académico.

Tabla 14. Frecuencia y porcentaje de estudiantes participantes en el conjunto de las pruebas aplicadas, por tipo de centro educativo

Tipos de centros	PRIMER CORTE		SEGUNDO CORTE	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
CEM	500	20.9	482	21,6
Públicos cercanos a los CEM	488	20.4	438	19,6
Públicos alejados de los CEM	497	20.8	479	21,4
Semioficiales	427	17.8	387	17,3
Privados	482	20.1	449	20,1
Total	2,394	100.0	2,234	100,0

De acuerdo a la tabla anterior, aunque la participación de estudiantes se redujo en el Segundo Corte, en términos relativos, las proporciones son similares a la participación en el Primer Corte. En ambos cortes el mayor porcentaje de participación responde a los Centros de Excelencia, y la menor a los Centros Semioficiales.

Las pruebas que fueron aplicadas responden a las áreas de Lengua Española, Matemática, Ciencia Sociales y Ciencias de la Naturaleza. En los dos cortes, estas pruebas permitieron evaluar en cada grado de educación media, el nivel de rendimiento del contenido de estas áreas en el primer semestre del año escolar. Las primeras pruebas fueron proporcionadas al IDEICE por la Dirección General de Educación Media y su elaboración fue realizada por la Dirección General de Evaluación de la Calidad. En el Segundo Corte, las pruebas fueron reconstruidas, para elevar el nivel de consistencia interna, que se consideró bajo en la aplicación del Primer Corte. Esto hizo que las pruebas no fueran comparables de un corte respecto a otro. Sin embargo, por tomar las dos el currículum prescrito como referencia, se realizaron algunas comparaciones entre los resultados de los dos cortes, sin carácter de exhaustividad.

Finalmente, para la captura de los datos y el análisis de los mismos, se utilizó el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS), versión 15.

4. Resultados globales

4.1 Nivel de rendimiento general

La media general alcanzada por el conjunto de estudiantes en estas cuatro áreas define el nivel de rendimiento promedio alcanzado en cada centro, los cuales a su vez con-

figuran las cinco tipologías de centros bajo estudio: los CEM, Centros Públicos Cercanos a los CEM, Centros Públicos sin Intervención Oficial, Centros Semioficiales y Centros Privados. La Tabla No. 15 muestra el rendimiento académico medio alcanzado por cada tipología de centros.

Tabla 15. Estadística descriptiva global por tipología de centros

Tipos de centros educativos	PRIMER CORTE			SEGUNDO CORTE		
	Media	Des. Est.	Coef. Variac.	Media	Des. Est.	Coef. Variac.
CEM	40.39	14.83	36.72	42.23	14.64	34.67
Públicos cercanos a los CEM	33.95	12.4	36.52	34.81	12.72	36.54
Públicos alejados de los CEM	38.38	14.67	38.22	40.48	14.08	34.78
Semioficiales	37.61	13.45	35.76	37.15	13.54	36.45
Privados	41.01	14.88	36.28	40.35	14.43	35.76
Totales	38.29	14.32	37.40	39.15	14.18	36.22

Como tendencia general, la calificación media en el conjunto de los centros, incluyendo las cuatro áreas examinadas, en el Primer Corte fue de 38.29 y en el Segundo, de 39.15; con una diferencia de 0.86 puntos a favor del Segundo Corte. Se observa, además, que el coeficiente de variación fue menor en el segundo, indicando una menor variabilidad de las puntuaciones. A pesar del progreso evidenciado en el Segundo Corte, el nivel de rendimiento global es considerado como bajo, ya que la calificación mínima y suficiente para la promoción en el nivel es de 70 puntos, en tanto que la calificación media obtenida en ambos casos representa menos del 57% de este valor.

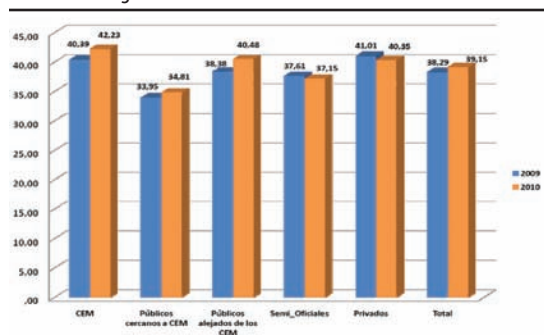
Los Centros Privados obtuvieron la mayor calificación media en el Primer Corte (41.01), quedando los CEM en segundo lugar. En el Segundo Corte la mayor calificación media fue lograda los CEM (42.24) seguidos de los Centros Públicos Alejados de los CEM (40.48). Las mayores desviaciones estándares son para los CEM y los Centros Privados en ambos cortes. Eso indica que hay un intervalo de mayor variabilidad en las puntuaciones

respecto a la media, lo que se interpreta como una mayor presencia de calificaciones altas y bajas en torno a la media. Cuanto más alta es la calificación media y mayor es la variabilidad existe más probabilidad de obtención de puntuaciones altas por parte de los estudiantes. Esta es una de las interpretaciones que se pueden hacer del cuadro anterior.

En ambos cortes, los Centros Cercanos a los CEM obtuvieron la calificación media y las desviaciones estándares más bajas. Eso significa que un menor número de calificaciones puntuaron por encima de la media. Al estar cerca de la media y al ser esta muy baja, las calificaciones obtenidas en estos centros también han sido bajas.

Al comparar los coeficientes de variación en el primer y segundo cortes, se observa que en el segundo el nivel de variación ha sido inferior, a pesar de tener una media superior. Eso significa que las puntuaciones estuvieron distribuidas más próximo a la media que en el Primer Corte. Este coeficiente bajó en todos los centros en el Segundo Corte, con excepción de la Centros Públicos Cercanos a los CEM y los Centros Semioficiales.

Gráfico 15. Comparación de la Calificación Media Global por Tipología de Centros



El gráfico muestra un aumento en la media del Segundo Corte con respecto al Primero, en los casos de los CEM, los Centros Públicos Cercanos a los CEM y los Centros Públicos Alejados de los CEM. En los casos de los Centros Semioficiales y los Centros Privados hubo una disminución en la puntuación media.

4.1.1 Prueba de significatividad para las tipologías de centros

Para determinar si existía o no diferencias significativas de los CEM con respecto a los demás centros con los cuales éstos se comparan, tanto en el Primer Corte como en el Segundo, se procedió a realizar una comparación dicotomizada aplicando la Prueba t de Student y z, cuando las puntuaciones se distribuyeron normalmente, y la prueba de Mann Whitney (M-W) cuando las puntuaciones no se distribuyeron de forma normal. Los resultados del Primer Corte indican que hay diferencias significativas ($p < 0.05$) al comparar los CEM con los Centros Cercanos a los CEM, con los Centros Públicos Alejados de los CEM y con los Centros Semioficiales. En cambio, al compararlos con los Centros Privados, la diferencia no es estadísticamente significativa (ver Tabla No. 16).

Tabla 16. Resultados de contrastes de las pruebas Kruskal-Wallis (K-W) y Mann-Whitney (M-W) aplicados a las calificaciones globales obtenidas en los centros educativos, por tipología de centros, en el Primer Corte

Contrastes	Pruebas	Estadísticos	Valor de Significación (p)*
Cinco tipología de centros	K-W	286.988	0.000
CEM vs. Centros Públicos Cercanos a los CEM	M-W	1456572.000	0.000
CEM vs. Centros Públicos Alejados de los CEM	M-W	1829688.500	0.000
CEM vs. Centros Semioficiales	M-W	1536580.500	0.000
CEM vs. Centros Privados	M-W	1875899.000	0.122
Centros Públicos Cercanos a los CEM vs. Centros Públicos Alejados de los CEM	M-W	1612171.000	0.000
Centros Públicos Cercanos a los CEM vs. Centros Semioficiales	M-W	1404557.500	0.000
Centros Públicos Cercanos a los CEM vs. Centros Privados	M-W	1352594.000	0.000
Centros Públicos Alejados de los CEM vs. Centros Semioficiales	M-W	1669362.000	0.366
Centros Públicos Alejados de los CEM vs. Centros Privados	M-W	1708772.500	0.000
Centros Semioficiales vs. Centros Privados	M-W	1433099.500	0.000

* Los valores que tienen significación estadística están en negrita.

En cuanto al Segundo Corte, los resultados de los contrastes indican que hay diferencias estadísticamente significativas cuando se comparan las puntuaciones obtenidas por los CEM cuando se comparan con todas las ti-

pologías, dos a dos, las diferencias existentes son estadísticamente significativas ($p < 0.05$) beneficiando el rendimiento académico en los CEM (ver Tabla No. 16), similar a los resultados del Primer Corte. En el único caso en que las diferencias no son significativas es cuando se comparan las tipologías Centros Públicos Alejados de los CEM y los Centros Privados ($p > 0.05$). Se observa, además en este segundo corte que los resultados en los CEM superan a los resultados en los Centros Privados.

Tabla 17. Resultados de contrastes de las pruebas Kruskal-Wallis (K-W) y Mann-Whitney (M-W) aplicados a las calificaciones globales obtenidas en los centros educativos, por tipología de centros, en el Segundo Corte

Contrastes	Pruebas	Estadísticos	Valor de Significación (p)*
Cinco tipología de centros	K-W	304.336	0.000
CEM vs. Centros Públicos Cercanos a los CEM	M-W	1,193,229.500	0.000
CEM vs. Centros Públicos Alejados de los CEM	M-W	1,715,384.000	0.000
CEM vs. Centros Semioficiales	M-W	1,180,619.500	0.000
CEM vs. Centros Privados	M-W	1,596,997.500	0.000
Centros Públicos Cercanos a los CEM vs. Centros Públicos Alejados de los CEM	M-W	1,291,778.000	0.000
Centros Públicos Cercanos a los CEM vs. Centros Semioficiales	M-W	1,232,367.000	0.000
Centros Públicos Cercanos a los CEM vs. Centros Privados	M-W	1,232,595.000	0.000
Centros Públicos Alejados de los CEM vs. Centros Semioficiales	M-W	1,270,819.500	0.000
Centros Públicos Alejados de los CEM vs. Centros Privados	M-W	1,702,693.500	0.643
Centros Semioficiales vs. Centros Privados	M-W	1,209,764.500	0.000

* Los valores que tienen significación estadística están en negrita.

4.1.2 Comparación de las calificaciones de las áreas curriculares en las diferentes tipologías de centros, según año del corte

El nivel de análisis ha continuado con la desagregación de las puntuaciones globales, para ser consideradas en cada área curricular, tanto en el Primer Corte como en el Segundo. Esto ha permitido hacer una comparación inicial entre las calificaciones medias, para observar la tendencia de acuerdo a los cortes.

Tabla 18. Comparación entre las medias globales de las áreas curriculares examinadas, por tipología de centros educativos, según año del corte

Tipologías	Matemáticas		Naturales		Sociales		Español		Total	
	2009	2010	2009	2010	2009	2010	2009	2010	2009	2010
CEM	32.08	33.73	35.89	41.00	44.31	48.31	49.00	45.72	40.39	42.23
PC-CEM	28.62	26.76	29.68	32.78	35.98	40.58	41.11	38.13	33.95	34.81
PA-CEM	31.33	33.90	33.08	37.64	41.52	46.57	47.25	43.62	38.38	40.48
SO	29.81	29.73	33.43	34.27	41.77	43.81	45.22	40.57	37.61	37.15
Priv.	34.43	32.49	36.83	37.29	43.16	45.85	49.11	44.87	41.01	40.35
Total	31.30	31.50	33.78	36.78	41.36	45.18	46.37	42.63	38.29	39.15

PC-CEM Públicos Cercanos a los CEM.

PA-CEM Públicos Alejados de los CEM.

SO Semioficiales.

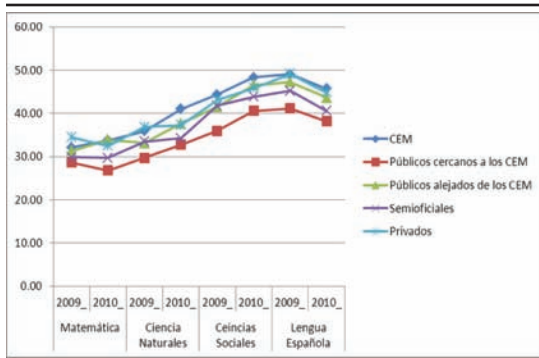
Priv. Privados.

Nota: las calificaciones medias indicadas en color azul responden a calificaciones medias más alta en cada área y en cada corte.

En términos generales, en la tabla anterior se observa una puntuación ligeramente superior en las calificaciones del Segundo Corte respecto al Primero en las distintas áreas curriculares, con excepción de Lengua Española. En esta última las puntuaciones medias son mayores en el Segundo Corte. El área de menor rendimiento en ambos cortes en todas las tipologías de centros es el Área de Matemática, seguida de Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales y Lengua Española, respectivamente.

En el Primer Corte, los Centros Privados obtuvieron la calificación media más elevada en las áreas de Matemática, Ciencias de la Naturaleza y Lengua Española. En cambio en el Área de Ciencias Sociales, la calificación media más alta fue obtenida por los CEM. En cambio, en el Segundo Corte, los Centros CEM obtuvieron la calificación media más elevada en las áreas de Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales y Lengua Española. En cambio en el Área de Matemática, la calificación media más alta fue obtenida por los Centros Públicos Alejados de los CEM. En ambos cortes y en todas las áreas los centros que han evidenciado menor rendimiento académico medio responden a la tipología de Centros Públicos Cercanos a los CEM. Estos resultados se describen en la Gráfica No. 2 que se presenta a continuación.

Gráfico 16. Comparación de las puntuaciones medias generales, por áreas curriculares examinadas



El gráfico anterior describe las puntuaciones medias en cada una de las áreas curriculares bajo estudio en los dos cortes realizados. Se observa que las puntuaciones medias más altas en ambos cortes, en sentido general, corresponden a los CEM. En ese mismo sentido, las puntuaciones medias más bajas, en todas las áreas curriculares y cortes, fueron obtenidas por los Centros Públicos Cercanos a los CEM.

4.1.3 Rendimiento Académico, según género

En el Segundo Corte, se incluyó la variable “género”, para comparar el rendimiento en las diferentes áreas curriculares examinadas. Los resultados se muestran en la Tabla 19.

Tabla 19. Comparación del Rendimiento Académico en las áreas examinadas, según género

Género	Matemáticas	Naturales	Sociales	Español
M	31.64	36.67	45.64	42.19
F	31.58	37.19	44.96	43.44
Sig.(p)	0.859	0.210	0.351	0.023

La Tabla 19 muestra la comparación del rendimiento académico global en las distintas áreas académicas, de acuerdo al género. Se observa que los estudiantes obtuvieron una mayor calificación media en Matemática y Ciencias Sociales, pero tales diferencias no son estadísticamente significativas. Las estudiantes, por su parte lograron una mejor calificación media en Ciencias de la

Naturaleza y en Lengua Española, pero sólo en esta última las diferencias son estadísticamente significativas.

4.1.4 Variables explicativas del Rendimiento Académico en las tipologías de centros

Se aplicó un cuestionario para recoger datos del contexto de los centros educativos, que de alguna forma ofrecieran alguna información que pudiera explicar, en parte, algunas de las diferencias detectadas en cuanto al rendimiento académico. Los resultados que se ofrecen por tipología de centros están orientados hacia la cantidad de estudiantes por curso, porcentos de estudiantes inscritos, promovidos, reprobados y desertores. En ese mismo sentido, se recoge información sobre la existencia de laboratorios, instrumentalización y personal disponible para éstos. Además, se intentó determinar algunos equipos y recursos con los que cuentan estos centros como son acceso a Internet, proyectores, fotocopiadoras, televisores, entre otros. Entre los principales resultados, por tipología, se destacan:

- En cuanto a la promoción, los datos del Año Escolar 2007-2008, indican que los Centros Privados son los que más promueven (98.88%) y los CEM los que menos (86.66%). Éstos últimos también ostentan el porcentaje más alto de deserción (8.49%) y son los segundos en repitencia (5.05%), sólo superados por los Centros Públicos Cercanos a los CEM (5.89%) y los Centros Públicos Alejados de los CEM (5.16%).
- Referente a la relación capacidad de las aulas y número de estudiantes, los Centros Públicos Cercanos a los CEM son los únicos que manifiestan un nivel de hacinamiento de un 7.5%. Esto puede explicar, en parte, el hecho de que sea la tipología de centros con menor rendimiento.
- Los CEM son los centros que tienen mayor equipamiento de los laboratorios de ciencias, seguidos por los Centros Privados. En el caso de los Centros Públicos

Cercanos a los CEM y los Alejados, no presentan o presentan pocas evidencias de tener estos laboratorios.

- d) Todas las tipologías de centros cuentan con laboratorios de informática, tienen personal encargado y cuentan con computadoras y conexiones a la Red. Aunque esto es así, los CEM y los Centros Privados son los que tienen mejor equipamiento, mientras que los Centros Cercanos a los CEM, son los que al parecer, muestran alguna debilidad, pero que la misma no aparenta ser tan significativa que explique de alguna forma los bajos resultados obtenidos en las pruebas.
- e) Respecto a los equipos y recursos para el aprendizaje, los CEM son los centros que cuentan con mayor cantidad de equipos, así como con la mayor cantidad de recursos para el aprendizaje. Son seguidos por los Centros Privados. Los centros que cuentan con la menor cantidad de equipos y recursos para el aprendizaje son los Centros Públicos Cercanos a los CEM. Esto también puede explicar, en parte, las bajas calificaciones obtenidas por los estudiantes de estos centros.

4.2 Nivel de rendimiento general en los CEM y su comparación en los dos cortes

A continuación se presentan los resultados comparativos del rendimiento académico en los CEM, tanto a nivel general, incluyendo las cuatro áreas, como en cada una de éstas.

En la Tabla 20 se presenta la media, la desviación estándar y el coeficiente de variación del rendimiento tanto en el Primer Corte como en el Segundo.

Tabla 20. Estadística descriptiva general de los Centros de Excelencia de Educación Media, Resultados de los dos Cortes

Tipos de centros educativos	PRIMER CORTE			SEGUNDO CORTE		
	Media	Des. Est.	Coef. Variac.	Media	Des. Est.	Coef. Variac.
CEM República de Colombia	40.09	14.94	37.27	42.58	14.71	34.5
CEM Melba Báez de Erazo	38.41	13.49	35.11	40.52	14.03	34.6
CEM Liduvina Cornelio	44.43	16.31	36.72	43.75	15.17	34.7
CEM Cristina Billini Morales	38.61	13.62	35.29	42.08	14.50	34.5
Totales	40.39	14.83	36.71	42.23	14.64	34.7

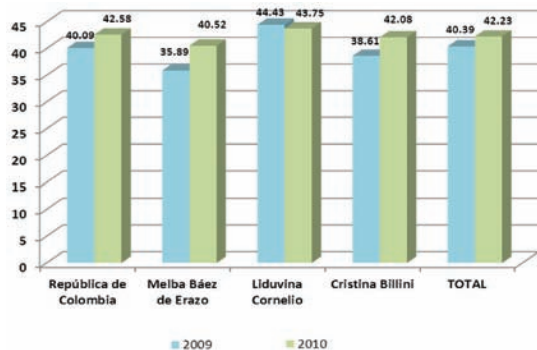
Como tendencia general, la calificación media en el conjunto de los CEM, incluyendo las cuatro áreas examinadas, en el Primer Corte fue de 40.39 y en el Segundo, de 42.23; con una diferencia de 1.84 puntos a favor del Segundo Corte. Se observa, además, que el coeficiente de variación fue menor en el Segundo, indicando una menor variabilidad de las puntuaciones. A pesar del progreso evidenciado en el Segundo Corte, el nivel de rendimiento global de los CEM es considerado como bajo, ya que la calificación mínima y suficiente para la promoción en el nivel es de 70 puntos, en tanto que la calificación media obtenida en ambos casos representa menos del 60% de este valor.

El CEM Liduvina Cornelio obtuvo la mayor calificación media tanto en el Primer Corte (44.43), como en el Segundo (43.75). En ambos casos, el CEM República de Colombia quedó en segundo lugar. La mayor desviación estándar en ambos cortes es para el CEM Liduvina Cornelio. Eso indica que hay un intervalo de mayor variabilidad en las puntuaciones respecto a la media, lo que se interpreta como una mayor presencia de calificaciones altas y bajas en torno a la media. Cuanto más alta es la calificación media y mayor es la variabilidad existe más probabilidad de obtención de puntuaciones altas por parte de los estudiantes. Esta es una de las interpretaciones que se pueden hacer de la tabla anterior.

En ambos cortes, el CEM que menos rendimiento medio obtuvo responde al Melba Báez de Erazo. Eso significa que un menor número de calificaciones puntuaron por encima de la media. Al estar cerca de la media y al ser esta muy baja, las calificaciones obtenidas en estos centros también han sido bajas, respecto a los demás CEM.

Al comparar los coeficientes de variación en el primer y segundo cortes, se observa que en el Segundo, el nivel de variación ha sido inferior, a pesar de tener una media superior. Eso significa que las puntuaciones estuvieron distribuidas más próximo a la media que en el Primer Corte. Este coeficiente bajó en todos los centros en el Segundo Corte.

Gráfico 17. Comparación de la Calificación Media Global en los CEM



La gráfica muestra un aumento en la media del Segundo Corte con respecto al Primero, en todos los CEM, con excepción del CEM Liduvina Cornelio, en cuyo caso, a pesar de ser el centro con la mayor puntuación media global en ambos cortes, en el Segundo hubo una disminución en la puntuación media, respecto al Primero.

4.2.1 Prueba de significatividad para las calificaciones medias de los CEM

Para determinar si las diferencias entre las calificaciones medias de los CEM en los dos cortes, eran estadísticamente significativas, como primer paso, se aplicó la prueba Kolmogorov-Smirnov (K-S), con lo que se determinó la normalidad o no en la distribución de las puntuaciones. En los casos en que se comprobó la normalidad ($p > 0.05$) se procedió a la aplicación de pruebas paramétricas para la comparación de las diferencias en las puntua-

ciones medias, en este caso, la T de Student (t). En los casos en que se comprobó la no normalidad en las distribuciones de las puntuaciones ($p < 0.05$), se procedió a aplicar pruebas no paramétricas, específicamente Kruskal Wallis (K-W) y Mann Whitney (M-W). Aplicadas las pruebas correspondientes, los resultados indican que, considerando el conjunto de las pruebas, tanto en el Primer Corte como en el Segundo, se evidencian diferencias estadísticamente significativas ($p < 0.05$) en las calificaciones obtenidas. Esta significatividad en las diferencias favorece al CEM Liduvina Cornelio, que es el centro que tiene la media más alta.

Tabla 21. Resultados de contrastes de las pruebas Kruskal-Wallis (K-W), Mann-Whitney (M-W) y T de Student (t) aplicados a las calificaciones globales obtenidas en los CEM, Primer Corte, 2009

Contrastes	Pruebas	Estadísticos	Valor de Significación (p)*
Conjunto de los cuatro CEM	K-W	45.437	0.000
República de Colombia vs. Melba Báez de Erazo	M-W	120,552.00	0.148
República de Colombia vs. Liduvina Cornelio	M-W	106,822.000	0.000
República de Colombia vs. Cristina Billini Morales	M-W	121,559.500	0.337
Melba Báez de Erazo vs. Liduvina Cornelio	M-W	97,214.000	0.000
Melba Báez de Erazo vs. Cristina Billini Morales	M-W	120,733.000	0.577
Liduvina Cornelio vs. Cristina Billini Morales	t	6.109	0.000

* Los valores que tienen significación estadística están en negrita.

Tabla 22. Resultados de contrastes de las pruebas Kruskal-Wallis (K-W), Mann-Whitney (M-W) y T de Student aplicados a las calificaciones globales obtenidas en los CEM, Segundo Corte, 2010

Contrastes	Pruebas	Estadísticos	Valor de Significación (p)*
Conjunto global de los CEM	K-W	9.382	0.025
CEM República de Colombia vs 2.CEM Melba Báez de Erazo	M-W	109,283.500	0.092
CEM República de Colombia vs 3.CEM Liduvina Cornelio	M-W	110,445.000	0.157
CEM República de Colombia vs 4.CEM Cristina Billini Morales	M-W	120,609.000	0.969
CEM Melba Báez de Erazo vs 3.CEM Liduvina Cornelio	t	-3.399	0.001
CEM Melba Báez de Erazo vs 4.CEM Cristina Billini Morales	t	-1.701	0.089
CEM Liduvina Cornelio vs 4.CEM Cristina Billini Morales	t	1.740	0.082

* Los valores que tienen significación estadística están en negrita.

Luego se procedió a comparar dos a dos los resultados de las calificaciones globales. En el Primer Corte (Tabla No. 22), los contrastes realizados indican que hay diferencias estadísticamente significativas ($p < 0.05$) al comparar el centro Liduvina Cornelio con los centros República de Colombia, Melba Báez y Cristina Billini. En los demás casos, las diferencias no son estadísticamente significativas ($p > 0.05$). En el Segundo Corte (Tabla No. 23), en cambio, la diferencia sólo es estadísticamente significativa al comparar el CEM Liduvina Cornelio con el CEM Melba Báez. Aunque el Centro Liduvina Cornelio obtuvo la calificación media más alta, tanto en el Primer como en el Segundo Corte, las diferencias son más marcadas en el Primero. En el Segundo, las calificaciones de los centros son más homogéneas o similares.

4.2.2 Comparación de las calificaciones de las áreas curriculares en los CEM

El nivel de análisis continuó con la desagregación de las puntuaciones globales, por cortes, para ser consideradas en cada área curricular. Esto ha permitido hacer una comparación entre las medias, para observar la existencia o no de diferencias. En el caso de observar algún tipo de diferencias, se continuaría con la aplicación de las pruebas correspondientes para determinar la existencia o no de significancia estadística.

Tabla 23. Medias globales de las áreas curriculares examinadas en cada CEM en el Primer y Segundo Corte

Tipologías	Matemáticas		Naturales		Sociales		Español		Total	
	2009	2010	2009	2010	2009	2010	2009	2010	2009	2010
R. Col.	31.97	36.21	36.75	43.40	43.69	47.04	47.91	43.79	40.09	42.58
MBE	31.23	32.82	32.70	38.39	38.20	45.15	35.97	45.28	35.89	40.52
LC	34.31	33.16	38.20	39.26	53.00	52.64	52.03	48.75	44.43	43.75
CB	30.75	32.63	35.97	42.46	39.92	48.32	47.33	45.02	38.61	42.08
Total	32.08	33.73	35.89	41.00	44.31	48.31	49.00	45.72	40.39	42.23

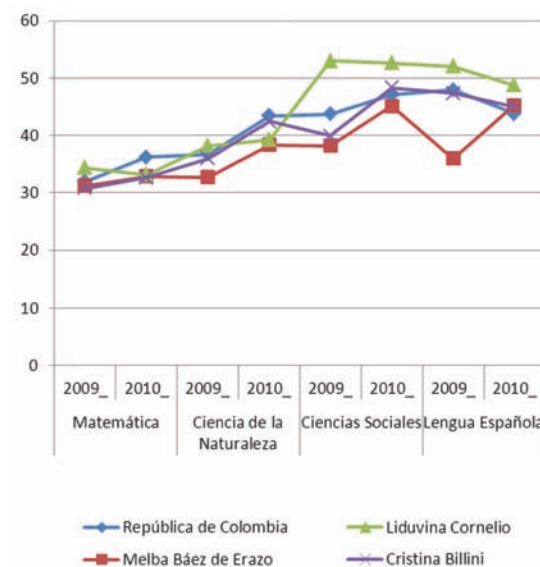
R. Col. República de Colombia.
 MBE Melba Báez de Erazo.
 LC Liduvina Cornelio.
 CB Cristina Billini.

Nota: las calificaciones medias indicadas en color azul responden a calificaciones medias más alta en cada área y en cada corte.

En sentido general, de acuerdo a la Tabla No. 24, todas las áreas examinadas obtuvieron un nivel de rendimiento bajo en ambos cortes. En este contexto, en el Primer Corte, el Área de Lengua Española fue la que alcanzó una mayor calificación media (49.00), en tanto que en el Segundo, esta calificación fue lograda por el Área de Ciencias Sociales (48.31). El área que ha obtenido la calificación media más baja en ambos cortes responde al Área de Matemática, con 32.08 y 33.73 puntos, respectivamente.

El CEM Liduvina Cornelio fue el centro que obtuvo la calificación media más elevada en cada una de las cuatro áreas examinadas en el Primer Corte y en dos (Ciencias Sociales y Lengua Española) del Segundo. Luego le siguió el CEM República de Colombia, en las áreas de Matemática, Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales. El CEM que obtuvo menor rendimiento académico en ambos cortes corresponde al Melba Báez de Erazo, no obstante, este centro obtuvo la segunda mejor calificación media en el Área de Lengua Española en el Segundo Corte. Estos resultados se describen en la Gráfica No. 2 que se presenta a continuación.

Gráfico 18. Comparación de la Calificación Media Global en los CEM



El Gráfico 18 describe las puntuaciones medias en cada una de las áreas curriculares bajo estudio en los dos cortes realizados. Se observa que las puntuaciones medias más altas en ambos cortes, en sentido general,

corresponden al CEM Liduvina Cornelio. En ese mismo sentido, las puntuaciones medias más bajas, en todas las áreas curriculares y cortes, fueron obtenidas por CEM Melba Báez de Erazo. Otra característica que se observa en la gráfica es que las puntuaciones en las áreas de Ciencias Sociales y Lengua Española obtuvieron mejor rendimiento en ambos cortes que las áreas de Matemática y Ciencias de la Naturaleza.

4.2.3 Rendimiento Académico, según género en los CEM

Los resultados del Rendimiento Académico en los CEM, en las distintas áreas curriculares examinadas, según el género, se muestran en la Tabla 24.

Tabla 24. Comparación del Rendimiento Académico en las áreas examinadas, según género

Género	Matemáticas	Naturales	Sociales	Español
M	34.77	41.70	48.67	44.72
F	32.99	40.72	48.32	47.00
Sig.(p)	0.258	0.845	0.800	0.022

La Tabla 24 muestra la comparación del rendimiento académico global en las distintas áreas académicas examinadas en los CEM, de acuerdo al género. Se observa que los estudiantes obtuvieron una mayor calificación media en Matemática, Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales, pero tales diferencias no son estadísticamente significativas al ser comparadas con el rendimiento de las estudiantes. En cambio, las estudiantes, lograron una mejor calificación media en Lengua Española, con una diferencia estadísticamente significativa sobre la calificación media lograda por los estudiantes.

5. Resultados globales

El estudio determinó, como objetivo central, el rendimiento académico de los estudiantes de los CEM y comparó este rendimiento entre cada uno de los CEM, así como de éstos con otras tipología de centros, como son Centros Educativos Cercanos a los CEM, Centros Educativos sin Intervención Especial, Centros Educativos Semioficiales y Centros Educativos Privados. En sentido general, este rendimiento ha sido bajo, corroborando los resultados obtenidos por Piñeros y Scheerens⁵⁰ en el análisis de las Pruebas Nacionales de este nivel, en el cual el rendimiento académico medio global de los estudiantes estuvo por debajo de 53 puntos, tomando como referencia las cuatro áreas académicas tradicionales. Estos resultados también coinciden con el análisis hecho por la Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa (DGECE) respecto a las Pruebas Nacionales del Año Escolar 2008-2009, en donde sólo el Área de Ciencias Sociales obtuvo una calificación media por encima de 60 puntos.

En el análisis anterior también se compararon los CEM con otras tipologías de centros. Se comprobó que el rendimiento medio general de los CEM estaba por encima de las demás tipologías. Estos resultados, hasta cierto punto, coinciden con los obtenidos en esta investigación, donde el rendimiento de los CEM está por encima de las demás tipologías de centros públicos y, aunque los centros privados obtuvieron una calificación media más elevada, en el Primer Corte, cuando se compara con el rendimiento de los CEM, esta diferencia no es estadísticamente significativa. En cambio, en el Segundo Corte, la diferencia, además de ser estadísticamente significativa, tal significación es a favor de los CEM, que obtuvieron la calificación media general más elevada.

En el mismo análisis presentado por la DGECE el CEM Liduvina Cornelio es el centro de excelencia que tiene mejores resultados. Este resultado también ha sido corroborado en ambos cortes de la presente investigación.

50 Piñeros, L. J.; Scheerens, J. (2000). *Efectividad Escolar de los Centros de Educación Media en la República Dominicana*. Santo Domingo: SEE.

De acuerdo con los estudios de Barca, González Barbera y Martínez-Otero Pérez⁵¹ sobre los determinantes del rendimiento académico, en este caso, de un rendimiento académico generalmente bajo y, por tanto uno de los factores responsables del fracaso escolar, exige una explicación sobre cuáles de estos determinantes está teniendo mayor peso en el rendimiento académico de los centros estudio. Este conocimiento permitiría la promoción de estrategias y acciones para que los resultados tiendan a su optimización.

5.1 Principales conclusiones

Los resultados obtenidos, de acuerdo al diseño metodológico empleado, permiten llegar a las siguientes conclusiones:

- En general, el nivel de rendimiento en las áreas de Lengua Española, Matemática, Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales en los centros de educación media que participaron como muestra, tanto en el Primer Corte como en el Segundo, es muy bajo, ya que la media general de rendimiento alcanzada es de 38.29 y 39.15 puntos, respectivamente.
- Los Centros Privados obtuvieron la mejor calificación promedio (41.01) en el Primer Corte, pero al ser comparada con la de los CEM (40.39), la diferencia no es estadísticamente significativa; en los demás casos sí. En cambio, al comparar la calificación promedio de los CEM con los demás centros públicos, las diferencias son estadísticamente significativas, tanto en el Primer Corte como en el Segundo, favoreciendo a los CEM. Esto significa, al parecer, que las intervenciones pedagógicas, los recursos, la ampliación del tiempo escolar y las atenciones diferenciadas que se desarrollan en los CEM están elevando el nivel de calidad de los aprendizajes.
- Los centros que obtuvieron la media general más baja en ambos cortes responden a la tipología Centros Públicos

Cercanos a los CEM, con calificaciones media de 33.95 y 34.81 puntos, respectivamente. Al estar estos centros en un contexto urbano marginal, cuya población responde a las mismas características sociodemográficas y culturales que las de los CEM, porque están en un contexto de cercanía, estos centros se convierten en el referente de comparación natural de los CEM, con los cuales estos últimos mantienen diferencias significativas en todas las áreas examinadas.

- Con respecto al rendimiento por Área Curricular, el Área de Lengua Española obtuvo la mayor calificación media general (46.37) en el Primer Corte. En el Segundo, la calificación media más alta fue para el Área de Ciencias Sociales (45.18 puntos). El Área de Matemática obtuvo la menor calificación media general tanto en el Primer Corte (31.30) como en el Segundo (31.50), respectivamente.
- En el Primer Corte, se descubrió la existencia de un patrón general de rendimiento en las diferentes tipologías de centros, de acuerdo a las áreas examinadas. En todas las tipologías, el rendimiento en las áreas quedó escalonado desde la de mayor puntuación hasta la menor en el siguiente orden: Lengua Española, Ciencias Sociales, Ciencias de la Naturaleza y Matemática.
- En cuanto al rendimiento interno de los CEM, el centro Liduvina Cornelio obtuvo la mayor calificación media general, tanto en el Primer Corte (44.43) como en el Segundo (43.75). La segunda posición en ambos cortes fue obtenida por el Centro República de Colombia, con puntuaciones medias generales de 40.09 y 42.58, respectivamente. El tercer lugar fue logrado por el Centro Cristina Billini Morales y el CEM de menor rendimiento general fue el Melba Báez de Erazo.
- En el Primer Corte, al comparar las medias generales de los CEM, las diferencias son estadísticamente significativas sólo al comparar el Centro Liduvina Cornelio con los demás. En cambio, en el Segundo Corte sólo hay diferencias significativas entre los centros Liduvina Cornelio y Melba Báez de Erazo, en los demás casos,

51 Barca, L. (2004). *Enfoques de aprendizaje, atribuciones causales y atención a la diversidad. Determinantes del aprendizaje y rendimiento escolar en educación secundaria*, obra citada; Martínez-Otero Pérez, V. (2002). *Claves del rendimiento escolar*, obra citada; González Barbera, C. (2003). *Factores determinantes del bajo rendimiento académico en educación secundaria*. Obra citada.

las diferencias no son estadísticamente significativas, por lo que se entiende que en el Segundo Corte las puntuaciones han sido más homogéneas en los CEM.

5.2 Principales conclusiones

Dado que este es un estudio longitudinal, las conclusiones de estos dos primeros cortes permiten establecer una serie de condicionantes, de acuerdo a los objetivos propuestos, dentro de las cuales se resaltan las siguientes:

- De acuerdo a las diferencias que existen entre el rendimiento académico de los CEM y las demás tipologías de centros públicos, el hecho de que se siga expandiendo el modelo de CEM en la educación media, podría ir mejorando el rendimiento académico en este nivel. Aunque ya se ha verificado en estos dos primeros cortes, esta implicación tendrá mayor sostenibilidad cuando se pueda seguir comprobando en cortes posteriores que se mantiene la tendencia de las diferencias de rendimiento, como hasta ahora, en favor de los CEM.
- La segunda importante implicación es que existe un modelo de educación pública que de seguirse apoyado puede verificar logros de rendimiento académico similares o superiores a los de los centros educativos privados que son considerados como centros de excelencia.

5.3 Principales limitaciones del estudio

Entre las principales limitaciones, se resaltan las siguientes:

- Las pruebas aplicadas responden a asignaturas del primer semestre. Cuando éstas se aplicaron, tanto en el Primer Corte como en el Segundo, el segundo semestre estaba finalizando, por lo que, probablemente esta aplicación tardía pudo haber afectado a los resultados, ya que el alumnado debía estar estudiando otras asignaturas para fines de exámenes.

- El estudio sólo presenta resultados globales prescindiendo de un análisis de dominio de contenidos, por lo que no permite conocer en qué tipos de contenidos los centros obtuvieron un mayor nivel de rendimiento.
- El análisis de consistencia interna aplicado a las pruebas del Primer Corte dio como resultado un coeficiente por debajo de lo exigido; por lo que se decidió elaborar nuevas pruebas para el Segundo Corte. Este hecho incidió negativamente en la comparabilidad de las pruebas aplicadas en corte respecto al otro.

5.4 Recomendaciones

Dada la naturaleza longitudinal del estudio, que permitirá contrastar las tendencias actuales en el rendimiento académico de los centros bajo las tipologías definidas, se recomienda lo siguiente:

- Mantener el apoyo a los CEM, para seguir comparando las tendencias del rendimiento académico en las diferentes tipologías de centros. Esto le permitirá a las autoridades educativas tomar decisiones respecto al establecimiento de modelos educativos que comprueben su efectividad a través del rendimiento académico.
- Profundizar el análisis en el estudio realizado para determinar los tipos de contenidos en los que los centros presentan mayor o menor nivel de rendimiento.
- Realizar otros estudios complementarios, tanto cualitativos como cuantitativos que describan los factores que inciden en el rendimiento académico en los centros de educación media, así como un estudio comparativo de costo/eficiencia en los centros seleccionados y compararlos con centros de países más adelantados de la región latinoamericana, para evaluar la idoneidad de las inversiones que se están realizando en los CEM y su relación con los resultados de rendimiento académico.

Referencias bibliográficas

Barca, L. (2004). "Enfoques de aprendizaje, atribuciones causales y atención a la diversidad. Determinantes del aprendizaje y rendimiento escolar en educación secundaria". En: *Sociedad Española de Pedagogía. La educación en contextos multiculturales. Diversidad e identidad*. XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía. Valencia.

Binet (1913), citado en Cuevas Jiménez, A. (2002). Expresiones de los puntos de vista del desarrollo psicológico en la concepción y estudio del rendimiento escolar [en línea]. *Revista Cubana de Psicología*, V. 19, no. 3, la Habana. http://scielo.bvs-psi.org.br/scielo.php?pid=S0257-43222002000300013&script=sci_arttext#back.

González Barbera, C. (2003). *Factores determinantes del bajo rendimiento académico en educación secundaria* [en línea]. Tesis doctoral presentada en la Universidad Complutense de Madrid. <http://www.ucm.es/BUCM/tesis/edu/ucm-t27044.pdf>.

Jiménez, (2000) en Edel N. R. (2003). El Rendimiento Académico: concepto, investigación y desarrollo [en línea]. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Edel.pdf>.

Martínez-Otero Pérez, V. (2002). "Claves del rendimiento escolar" [en línea]. *Comunidad Escolar. Periódico Digital de Información Educativa*. Año XX, nº 700, 29 de mayo de 2002. <http://comunidad-escolar.cnice.mec.es/700/tribuna.html>.

_____ (2009). Diversos condicionantes del fracaso escolar en la educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº51. <http://www.rieoei.org/rie51a03.pdf>

OECD (2008). *Informe sobre las Políticas Nacionales de Educación: República Dominicana* [en línea]. <http://www.oecd.org/dataoecd/36/7/41428055.pdf>

Piñeros, L. J.; Scheerens, J. (2000). *Efectividad Escolar de los Centros de Educación Media en la República Dominicana*. Santo Domingo: SEE.

Secretaría de Estado de Educación (2000). *Fundamentos del Currículo*, Tomo I. Santo Domingo: SEE

_____ (2003). *Plan Estratégico de Desarrollo de la Educación Dominicana (Tomo I)*. Santo Domingo: SEE.

_____ (2006). *Centros de Excelencia de Educación Media*. Santo Domingo: SEE.

_____ (2008). *La Educación Media en Perspectiva*. Santo Domingo: SEE.

_____ (2008). *Programa Multifase para la Modernización de la Educación Media*. Santo Domingo: SEE.

X. Resultados Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana

Cheila Valera - Francisco Herrera

PONENCIA:

- RESULTADOS ESTUDIO INTERNACIONAL DE EDUCACION CIVICA Y CIUDADANA.

CHEILA VALERA
FRANCISCO HERRERA

- 1 -

Qué es el ICCS

- El Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana (ICCS) es un proyecto de la IEA que investiga en una serie de países, en qué medida los jóvenes están preparados, y por tanto dispuestos, a asumir su papel como ciudadanos.

- 4 -



República Dominicana

Resultados ICCS 2009



- 2 -

Qué es la IEA

- Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo, conocida como IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement), consorcio internacional e independiente, con sede en Ámsterdam, que agrupa instituciones nacionales y organismos gubernamentales dedicados a la investigación. Su objetivo principal es realizar estudios comparativos de rendimiento educativo a gran escala, a fin de conocer mejor los efectos de las políticas y prácticas que se llevan a cabo en los diversos sistemas educativos centrándose principalmente en las políticas y prácticas educativas de numerosos países de todo el mundo.

- 5 -

INDICE

- I. Qué es el ICCS y Qué es la IEA
- II. SREDECC: objetivos y logros
- III. Propósitos del estudio ICCS
- IV. Población y muestra
- V. Diseño del estudio y marco de la evaluación
- VI. Contexto de la educación cívica en República Dominicana
- VII. Resultados de conocimientos cívicos
- VIII. Resultados de percepciones, actitudes y prácticas de participación cívica
- IX. Resultados de contexto, escuelas y aulas
- X. Conclusión

- 3 -

Antecedentes

- La Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA) ya ha realizado dos estudios internacionales de las características de los estudiantes en el dominio de la educación cívica. **El primero de dichos estudios fue realizado como parte del llamado Estudio de Seis Materias, con datos recolectados en 1971. El segundo estudio, el Estudio de Educación Cívica de la IEA (CIVED), se llevó a cabo en 1999. Éste se diseñó con el fin de fortalecer los fundamentos empíricos de la educación cívica mediante el suministro de información actualizada acerca del conocimiento, las actitudes y las acciones cívicas de jóvenes de 14 años.**
- Torney, Oppenheim, & Farnen, 1975
- ver resumen en Walker, 1976

- 6 -

38 Países participantes



- 7 -

Sección 1

SISTEMA REGIONAL DE EVALUACIÓN Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS CIUDADANAS (SREDECC)

- 10 -

Marco de Evaluación

- El Marco de evaluación del ICCS está organizado alrededor de tres dimensiones: una dimensión de contenido que especifica la materia que se va a evaluar dentro de educación cívica y ciudadana; una dimensión afectivo-conductual que describe los tipos de percepciones y actividades de los estudiantes que se van a medir; y una dimensión cognitiva que describe los procesos de pensamiento que se van a evaluar.
- Los cuatro dominios de contenido del Marco de evaluación del ICCS son:
 - Dominio de Contenido 1: Sociedad y sistema cívico
 - Dominio de Contenido 2: Principios cívicos
 - Dominio de Contenido 3: Participación cívica
 - Dominio de Contenido 4: Identidades cívicas

- 8 -

Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas

- El SREDECC es una iniciativa liderada por el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC), con sede en Colombia, y financiada parcialmente, por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID)
- Lo componen actualmente seis países: Colombia, Chile, Guatemala, México, Paraguay y República Dominicana
- Tiene por finalidad contribuir a la construcción de una ciudadanía democrática en los países miembros a través del fortalecimiento de programas de evaluación y formación.

- 11 -

Marco de Evaluación

- Para lograr este objetivo, el estudio evalúa el rendimiento de los estudiantes mediante una prueba de comprensión de conceptos y de competencia en lo que respecta al civismo y ciudadanía. Por otro lado, también recoge y analiza, como variables adicionales, datos sobre las actividades de los estudiantes, su disposición y su actitud ante la educación cívica y ciudadana. La suma de datos contextuales ayudará a explicar las diferencias en las variables de resultado.

- 9 -

SREDECC

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Objetivos • Definición de un marco de referencia regional de competencias ciudadanas • Evaluación de competencias ciudadanas y factores asociados • Definición de condiciones para la creación del sistema regional de evaluación de competencias ciudadanas y fortalecimiento de la cultura democrática | <ul style="list-style-type: none"> • Logros • Análisis curricular por país • Marco Referente Regional • Evaluación ICCS 2009 incluido el módulo regional • Estudio de buenas prácticas en formación ciudadana • Foro Regional de Competencias Ciudadanas 18 y 19 de octubre en Ecuador |
|--|---|

- 12 -

Sección II

• **PROPÓSITOS DEL ESTUDIO ICCS**

- 13 -

- El Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadanía (ICCS) 2009 fue organizado por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA), en colaboración con el Consejo Australiano de Investigación Educativa (ACER), la Fundación Nacional de Investigación Educativa (NFER) y el Laboratorio di Pedagogia Sperimentale (LPS) de la Universidad Roma Tri en Italia.
- El propósito es investigar, en un número de países, si los jóvenes están preparados para asumir su rol de ciudadanos.

- 14 -

Sección II

• **POBLACIÓN Y MUESTRA (ICCS REPUBLICA DOMINICANA)**

- 15 -

- En cada escuela de la muestra, se seleccionaron aulas completas, y se evaluaron todos los estudiantes de esa aula. Se estiman 3,571 centros educativos con octavo grado
- Es una muestra representativa nacional y se escogieron de forma aleatoria 150 centros, participando al final 144 centros. De los 144 centros evaluados, 111 centros son públicos y 33 privados.
- La población de los profesores está formada por todos aquellos de 8vo grado que enseñan materias escolares regulares en cada centro educativo de la muestra. Se estiman unos 9,500 profesores.
- Se evaluaron 778 profesores, de ellos el 67% son de sexo femenino y el 33% son de sexo masculino.
- 171,059 fue población estudiantil de estudiantes de octavo grado del nivel básico
- En total se evaluaron 4,589 estudiantes. De los cuales 3,671 estudiantes pertenecen a los centros públicos y 918 a los centros privados.

- 16 -

- De la muestra de 4,589 estudiantes encuestados y evaluados, el 55% son niñas y el 45% niños, con edades comprendidas entre los 12 y 17 años, donde su edad promedio es 14.8 años y desviación estándar de 1.15 años.
- La población de los profesores está formada por todos aquellos de 8vo grado que enseñan materias escolares regulares en cada centro educativo de la muestra. Se estiman unos 9,500 profesores.
- Se evaluaron 778 profesores, de ellos el 67% son de sexo femenino y el 33% son de sexo masculino.
- La edad media es de 42.3 años y desviación estándar de 8.97 años. La media de tiempo en servicio es de 15 años.

- 17 -

Sección IV

• **MARCO Y DISEÑO DE LA EVALUACIÓN**

- 18 -

Marco de Evaluación

- El marco cívico y ciudadano internacional y módulo regional
Fueron evaluados procesos cognitivos (conocimiento, razonamiento y análisis) así como el comportamiento afectivo (creencias sobre valores, actitudes, intenciones y comportamiento) sobre:
 - Sociedad civil y sistemas: incluye los temas de democracia, ciudadanía, instituciones estatales e instituciones cívicas.
 - Principios cívicos: se refiere a los valores de equidad, libertad, cohesión social, diversidad e identidad nacional.
 - Participación cívica: tiene que ver con la toma de decisiones, los factores de influencia y la participación comunitaria, entre otros.
 - Identidad cívica: auto-imagen cívica y conectividad cívica.
- El contexto
Factores de contexto que podrían influir en las variables de resultados y explicar su variación

- 19 -

Algunas caracterizaciones de la educación cívica en República Dominicana

- A partir del Plan Decenal de Educación, se realiza una reforma educativa que pone en vigencia la transformación curricular que actualmente fundamenta la educación dominicana y que establece el tema de ciudadanía como uno de sus ejes transversales.
- La educación ciudadana en el currículo vigente tiene la finalidad de "...formar seres humanos para el ejercicio pleno de sus derechos y deberes, para la transformación social, basada en la justicia, la paz y la democracia participativa" (Secretaría de Estado de Educación Bellas Artes y Cultos, 1995)
- En el 1999, a través de la Ordenanza 3-99 de la Secretaría de Estado de Educación se incluye la asignatura de Educación Moral y Cívica en todos los grados del nivel básico y del nivel medio. Esta decisión se presenta con la finalidad de complementar y fortalecer la formación ciudadana en el marco de la orientación curricular vigente, manteniendo la enseñanza de la asignatura Educación Moral y Cívica y el desarrollo de valores democráticos y ciudadanos a través de la realización de los ejes transversales curriculares de democracia y participación ciudadana, cultura dominicana e identidad social.

- 22 -

Diseño Instrumentos

Instrumentos	Información proporcionada
Prueba cognitiva a los alumnos Cuestionario a los alumnos	Nivel en competencia cívica y ciudadana Variables de contexto y de procesos
Cuestionario al Profesorado	Variables de recursos y de procesos
Cuestionario a los Directores	Variables de contexto y de recursos
Cuestionario de contexto nacional (coordinadores nacionales)	Sistema educativo y educación cívica y ciudadana en el currículo

- 20 -

Énfasis otorgado a los temas de educación cívica y ciudadana en el currículo de República Dominicana

Tópico y temas de la educación cívica y ciudadana	Énfasis
Derechos humanos	•
Sistemas legales y judiciales	*
Comprensión de los diferentes grupos étnicos y culturales	*
Sistemas legislativo y de gobierno	•
Elecciones	•
Economía	*
Grupos voluntarios	◦
Resolución de conflictos	*
Estudios de la comunicación	*
Globalización y las organizaciones internacionales	*
Instituciones y organizaciones regionales	◦
Medio ambiente	*

• Mayor énfasis * Algo de énfasis ◦ No énfasis

- 23 -

Sección V

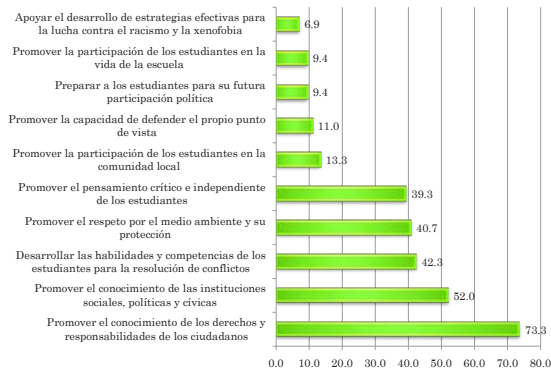
CONTEXTO DE LA EDUCACION CÍVICA EN REPUBLICA DOMINICANA

Proceso de educación cívica y ciudadana	Énfasis
Conocimiento y comprensión de la educación cívica y ciudadana	
Conocer los hechos básicos	•
Entendiendo los conceptos claves	•
Comprendiendo los valores y las actitudes claves	•
Comunicando por medio de	
Discusión y debate	*
Proyectos y trabajo escritos	*
Creando oportunidades para la integración de los estudiantes en	
Toma de decisiones en la escuela	*
Actividades de la comunidad	◦
Analizando y observando procesos cambiantes	
En la escuela	◦
En la comunidad	◦
Reflexionando y analizando	
La Participación y la toma de oportunidades	◦
Desarrollando un sentido de	
Identidad nacional	•
Desarrollando actitudes positivas hacia la	
Participación y compromiso en la cívica y sociedad civil	•

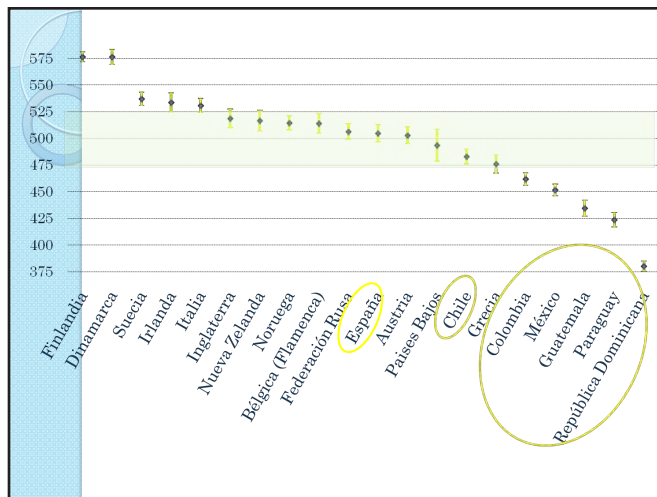
• Mayor énfasis * Algo de énfasis ◦ No énfasis

- 24 -

Porcentaje de los objetivos más importantes de la Educación Cívica, según los profesores



- 25 -



- 28 -

Sección VI

RESULTADOS DEL NIVEL DE CONOCIMIENTO CÍVICO

- 26 -

País	Año de escolaridad	Edad media	Nivel de conocimiento	Error estándar
Chile	8	14.8	483	(3.5) ▼
Colombia	9	14.9	462	(2.9) ▼
Guatemala	8	15.5	452	(2.8) ▼
México	8	14.1	435	(3.8) ▼
Paraguay	8	14.4	424	(3.4) ▼
República Dominicana	8	14.8	380	(2.4) ▼

▼ Logro significativamente menor al promedio internacional ICCS

- 29 -

- A través de la prueba de conocimiento internacional se midió el conocimiento cívico de los estudiantes y su habilidad para analizar y razonar. Los resultados se presentan en puntaje obtenido por el método de TRI (Teoría de Respuesta al Ítem)
- La media se estableció en 500 y la desviación estándar en 100

- 27 -

Porcentajes de alumnos en cada nivel de competencia entre los países latinoamericanos

País	Debajo del nivel 1	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
	Menos de 395 puntos	De 395 a 478 puntos	Entre 479 y 562 puntos	Sobre 562 puntos
Chile	16	33	32	19
Colombia	21	36	32	11
Guatemala	30	42	22	5
México	26	36	27	10
Paraguay	38	35	20	7
República Dominicana	61	31	7	1
Promedio ICCS	16	26	31	28

- 30 -

Conocimiento Cívico por género

Género	Promedio Rep. Dom.	Average ICCS
Femenino	392.06	511
Masculino	366.45	489
Promedio General	380.47	500

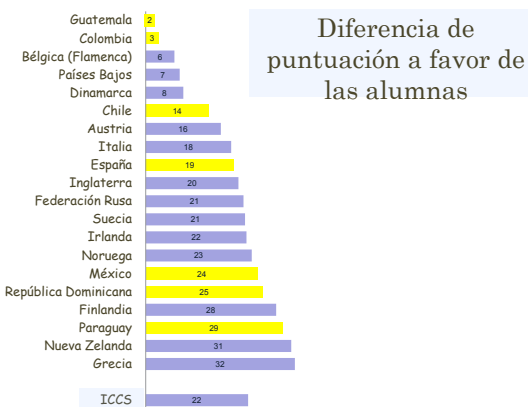
- 31 -

Conocimiento por nivel educativo de la familia

Nivel de conocimiento cívico según nivel educativo de las madres

Nivel educativo de las madres	Media de conocimiento	Desviación estándar	Error estándar de la media
No terminó el primer ciclo de la primaria	371.32	57.61	2.22
Terminó el primer ciclo de la primaria	378.74	63.00	3.14
Terminó el segundo ciclo de la primaria	382.17	66.24	2.78
Terminó el bachillerato	376.23	64.28	1.44
Técnico superior	392.90	78.58	5.42
Licenciatura/doctorado	400.59	76.92	3.01
Total	380.78	66.81	1.00

- 34 -



- 32 -

Conocimiento cívico según la ubicación geográfica del centro educativo

Tamaño de la comunidad	Promedio
Un pueblo o área rural (con menos de 3,000 personas)	362.59
Una ciudad pequeña (de 3,000 a 15,000 personas)	377.17
Una ciudad (de 15,000 a 100,000 personas)	382.73
Una ciudad (de 100,000 a 1,000,000 personas)	388.10
Una ciudad grande (de mas de 1,000,000 de personas)	412.26
Promedio general	380.11

- 35 -

Conocimiento Cívico según tipo de centro educativo

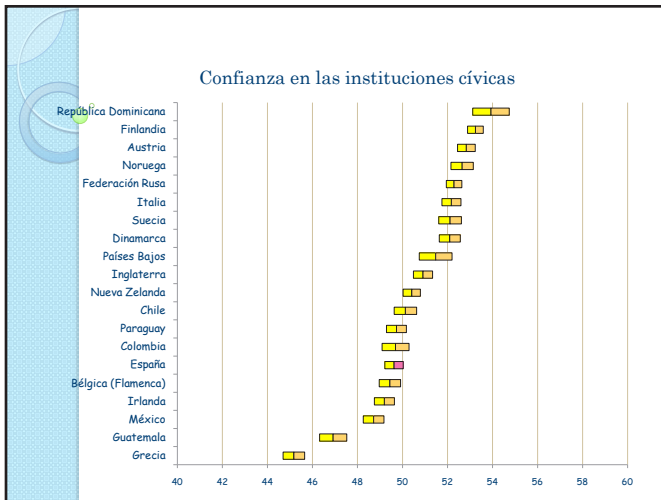
	Promedio
Centro Educativo Público	374.30
Centro Educativo Privado	411.32

- 33 -

Sección VII

ACTITUDES Y PRÁCTICAS CÍVICAS Y CIUDADANAS

- 36 -



- 37 -

Estudiantes: Igualdad de derechos a inmigrantes

Derechos a Inmigrantes	Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
Los inmigrantes deberían tener la oportunidad de continuar hablando su propio idioma	53.2	34.1	9.3	3.4
Los niños inmigrantes deberían tener las mismas oportunidades de educación que tienen otros niños en el país	57.6	36.0	4.8	1.6
Los inmigrantes que vivan en un país por varios años deberían tener la oportunidad de votar en las elecciones	37.5	37.3	18.9	6.3
Los inmigrantes deberían tener la oportunidad de continuar con sus propias costumbres y estilo de vida	39.3	37.9	16.7	6.0
Los inmigrantes deberían tener los mismos derechos que todos los demás tienen en el país	44.0	37.4	13.3	5.3

- 40 -

Confianza de los estudiantes en grupos o instituciones

Grupos o Instituciones	Completamente	Bastante	Un poco	Nada
Nivel de confianza en el gobierno de la República Dominicana	53.3	20.7	21.8	4.3
Nivel de confianza en el gobierno municipal de tu pueblo o ciudad	32.4	37.5	24.9	5.2
Nivel de confianza en los tribunales de justicia	33.0	30.6	28.9	7.5
Nivel de confianza en la policía	29.8	27.0	30.8	12.4
Nivel de confianza en los partidos políticos	25.8	26.0	35.3	13.0
Nivel de confianza en el Congreso Nacional	34.3	32.8	26.3	6.6
Nivel de confianza en los medios de comunicación (televisión, periódicos, radio)	43.1	33.2	19.8	4.0
Nivel de confianza en las Fuerzas Armadas	36.7	32.9	24.6	5.9
Nivel de confianza en la escuela	57.7	31.0	8.5	2.8
Nivel de confianza en la Naciones Unidas	35.8	31.9	25.1	7.2
Nivel de confianza en la gente en general	34.0	27.2	30.1	8.7

- 38 -

Estudiantes: Porcentaje del nivel de respeto al derecho de manifestación, elección, juicio

Derechos a manifestación, elección y juicio	Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
Todas las personas deberían tener siempre el derecho a expresar sus opiniones libremente	75.1	22.4	1.9	0.6
A los líderes políticos no se les debería permitir dar empleos en el gobierno a los miembros de sus familias	20.4	35.7	32.7	11.3
A ninguna compañía ni al gobierno se les debería permitir ser dueños de todos los periódicos de un país	24.1	30.1	33.5	12.3
La policía debería tener el derecho de detener a las personas sospechosas de amenazar la seguridad nacional sin ir a juicio	26.6	29.6	29.1	14.8
A todas las personas se les deberían respetar sus derechos sociales y políticos	62.6	28.9	5.7	2.8
Las personas deberían tener siempre la libertad de criticar al gobierno en público	26.9	32.9	30.3	9.9

- 41 -

Igualdad de derechos por género, según la opinión de los estudiantes

Derechos de género	Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
Los hombres y las mujeres deberían tener iguales oportunidades para participar en el gobierno	67.2	26.2	4.5	2.1
Los hombres y las mujeres deberían tener los mismos derechos en todo	56.7	33.8	7.5	2.0
Las mujeres deberían permanecer fuera de la política	14.6	17.6	40.9	26.9
Cuando no hay mucho trabajo, los hombres deberían tener más derecho a un trabajo que las mujeres	28.1	24.7	26.0	21.1
Los hombres y las mujeres deberían tener igual pago cuando estén realizando los mismos trabajos	56.3	28.7	10.5	4.6
Los hombres están mejor calificados para ser líderes políticos que las mujeres	30.1	30.1	23.1	16.7
La primera prioridad de las mujeres debería ser educar a los hijos	60.5	26.8	7.4	5.3

- 39 -

Estudiantes: Porcentaje del nivel de respeto al derecho de manifestación, elección, juicio

Derechos a manifestación, elección y juicio	Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
A las agencias de seguridad se les debería permitir inspeccionar las cartas, llamadas telefónicas y correos electrónicos de cualquier sospechoso de amenazar la seguridad nacional	34.9	33.0	21.2	10.9
Todos los ciudadanos deberían tener el derecho de elegir a sus líderes libremente	71.8	23.5	3.1	1.6
Las personas deberían poder protestar si creen que una ley es injusta	48.7	39.8	8.6	2.9
La protesta política nunca debería ser violenta	47.0	35.3	11.8	5.9
Las diferencias de ingresos económicos entre la gente pobre y la gente rica deberían ser pequeñas	29.9	32.9	26.9	10.2
Cuando se enfrenta amenazas violentas a la seguridad nacional, el gobierno debería tener el poder de controlar lo que aparece en los medios de comunicación	36.6	40.2	15.4	7.8

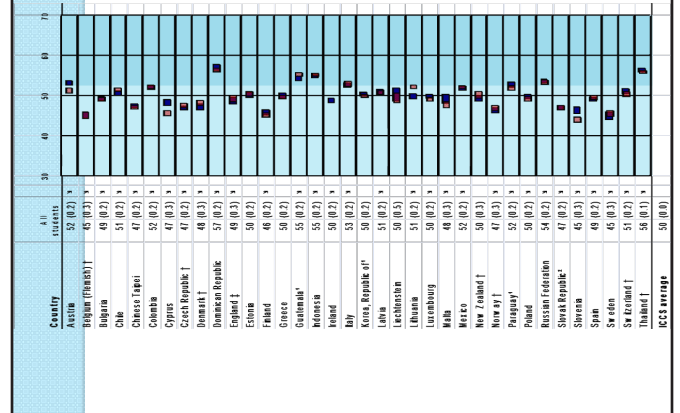
- 42 -

Estudiantes: Porcentaje de la percepción de la importancia en la participación de los estudiantes en la escuela

Afirmaciones	Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
La participación de los estudiantes en la manera como funcionan las escuelas puede mejorar las escuelas	61.0	32.9	4.5	1.7
Muchos cambios positivos pueden suceder en las escuelas cuando los estudiantes trabajan juntos	60.3	32.2	5.1	2.4
La organización de grupos de estudiantes para que expresen sus opiniones podría ayudar a resolver problemas en las escuelas	47.2	41.0	8.9	2.8
Todas las escuelas deberían tener un consejo estudiantil	64.9	28.0	4.0	3.1
Los estudiantes pueden tener más influencia en lo que sucede en la escuela si actúan juntos y no solos	49.6	37.0	8.2	5.2

- 43 -

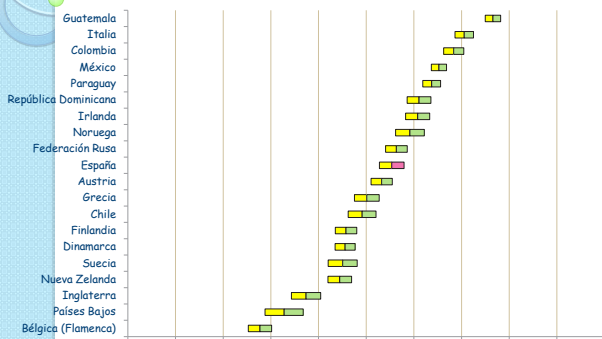
Interés en temas políticos y sociales



- 46 -

Resultados relativos a los valores, las actitudes y los comportamientos cívicos de los alumnos

Participación en elecciones en el futuro



- 44 -

Estudiantes: Porcentaje del nivel de interés en temas políticos y sociales

Interés de temas	Muy interesado	Bastante interesado	No muy interesado	No tengo ningún interés
Interés en los temas políticos de su comunidad	43.3	14.5	29.8	12.4
Interés en los temas políticos de su país	40.2	30.4	21.4	8.0
Interés en los temas sociales de su país	46.0	31.8	16.2	6.0
Interés por la política en otros países	26.9	23.3	33.2	16.6
Interés por la política internacional	35.5	26.1	25.7	12.7
Interés por los temas ambientales	55.7	32.6	7.6	4.1

- 47 -

Estudiantes: Porcentaje de importancia en los comportamientos de participación del ciudadano adulto

Comportamientos	Muy importante	Bastante importante	No muy importante	Nada importante
Votar en todas las elecciones nacionales	65.4	15.8	13.7	5.0
Afiliarse a un partido político	33.7	25.2	32.7	8.4
Aprender acerca de la historia del país	59.6	32.7	6.0	1.7
Dar seguimiento a los temas políticos en el periódico, en la radio, en la televisión o en la internet	46.5	30.8	18.4	4.3
Mostrar respeto por los representantes del gobierno	54.2	33.1	9.5	3.1
Involucrarse en discusiones políticas	16.9	15.3	38.7	29.1
Participar en protestas pacíficas contra las leyes que se consideran injustas	38.7	29.6	19.9	11.8
Participar en actividades para beneficiar a las personas de la comunidad local	51.6	32.4	11.6	4.4
Participar en actividades que promuevan los derechos humanos	54.8	35.8	6.5	2.9
Participar en actividades para proteger el medio ambiente	57.1	35.4	5.5	2.0
Trabajar mucho	54.4	36.4	6.7	2.6
Obedecer siempre la ley	56.3	35.0	5.8	2.9

- 45 -

Sección VIII

RESULTADOS CARACTERISTICAS DEL CONTEXTO, LOS CENTROS EDUCATIVOS Y LAS AULAS EN LA REPUBLICA DOMINICANA

- 48 -

Recursos culturales presentes en la comunidad

Directores: Recursos disponibles en la comunidad en la que está ubicado el centro educativo

Recursos	SI %	NO %	Total
Biblioteca pública	45.5	54.5	100.0
Cine	10.4	89.6	100.0
Teatro o sala de conciertos	16.7	83.3	100.0
Escuela de idiomas	45.1	54.9	100.0
Museo o galería de arte	17.4	82.6	100.0
Campo deportivo	72.9	27.1	100.0
Jardín público o parque	55.6	44.4	100.0
Centro religioso	91.7	8.3	100.0
Instalaciones deportivas	80.6	19.4	100.0

Fuente: Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana 2009, República Dominicana

- 49 -

Eventos que afectan el clima escolar

Profesores: Eventos negativos que afectan el clima escolar

Problemas	Nunca %	Algunas veces %	Con frecuencia %	Con mucha frecuencia %	Total
Vandalismo	67.1	28.6	2.8	1.5	100.0
Haraganería	4.9	55.9	30.8	8.4	100.0
Racismo	65.5	31.3	1.6	1.5	100.0
Intolerancia religiosa	76.9	20.4	1.9	.8	100.0
Intimidación	53.0	38.6	6.0	2.4	100.0
Violencia	24.1	57.7	12.3	5.9	100.0
Acoso sexual	85.2	12.6	2.1	.1	100.0
Drogadicción	91.6	7.1	.5	.8	100.0
Alcoholismo	89.6	9.5	.7	.3	100.0

Fuente: Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana 2009, República Dominicana

- 52 -

Fuentes de tensión social

Directores: Fuentes de tensión social en la comunidad en la que está ubicado el centro educativo.

Fuentes de tensión social	En gran medida %	Moderadamente %	Poco %	Para nada %	Total
Inmigración	28.7	27.2	24.3	19.9	100.0
Mala calidad de las viviendas	16.3	39.7	29.8	14.2	100.0
Desempleo	46.1	37.6	12.8	3.5	100.0
Intolerancia religiosa	5.7	20.7	27.9	45.7	100.0
Conflictos étnicos	7.2	11.5	29.5	51.8	100.0
Extensión de la pobreza	40.1	29.6	19.7	10.6	100.0
Crimen organizado	10.6	12.8	31.2	45.4	100.0
Pandillas juveniles	13.5	24.1	29.1	33.3	100.0
Delitos menores	16.4	22.9	42.1	18.6	100.0
Acoso sexual	5.6	14.8	44.4	35.2	100.0
Drogadicción	24.6	33.8	23.9	17.6	100.0
Alcoholismo	26.1	29.6	25.4	19.0	100.0

Fuente: Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana 2009, República Dominicana

- 50 -

Profesores: Porcentaje de la frecuencia de actividades en las clases de educación cívica

Actividades	Nunca	Algunas veces	Con frecuencia	Con mucha frecuencia
Los estudiantes realizan proyectos que implican recolectar información fuera de la escuela	2.0	35.9	42.3	19.8
Los estudiantes estudian libros de texto	2.4	14.5	41.4	41.8
Los estudiantes trabajan en hojas de ejercicios o de trabajos	4.5	29.1	45.9	20.5
Los estudiantes trabajan en grupos sobre diferentes temas y preparan presentaciones	.4	15.7	38.3	45.6
Los estudiantes trabajan individualmente sobre diferentes temas y preparan presentaciones	4.5	28.2	45.7	21.6
Los estudiantes participan en juegos de rol y simulaciones	4.1	46.3	36.0	13.6
El profesor hace preguntas y los estudiantes responden	1.6	5.3	40.6	52.5
El profesor dicta la clase y los estudiantes toman notas	9.1	37.4	29.2	24.3
El profesor incluye discusiones en la clase sobre temas controvertidos	5.4	29.3	36.0	29.3
Los estudiantes investigan y analizan información de diferentes fuentes	1.6	14.6	45.1	38.7

- 53 -

Clima escolar

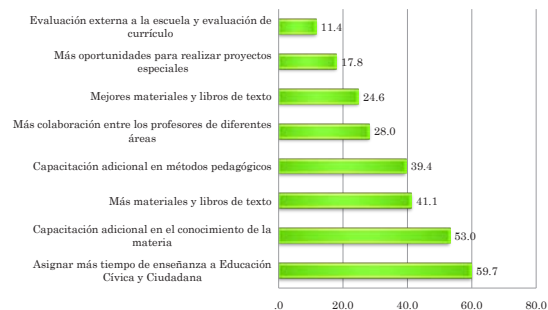
Estudiantes: Clima escolar de su centro educativo

Afirmaciones	Completamente de acuerdo %	De acuerdo %	En desacuerdo %	Completamente en desacuerdo %	Total
La mayoría de mis profesores me tratan amablemente	65.0	29.4	3.8	1.8	100.0
Los estudiantes se llevan bien con la mayoría de los profesores	43.2	42.5	11.5	2.8	100.0
La mayoría de los profesores están interesados en el bienestar de los estudiantes	63.6	29.2	5.0	2.2	100.0
Me siento como un extraño en mi escuela	9.3	12.2	38.2	40.3	100.0
La mayoría de mis profesores escuchan de verdad lo que yo tengo que decir	48.6	39.6	8.1	3.7	100.0
Si necesito ayuda extra, la recibiré de mis profesores	50.3	37.9	8.0	3.8	100.0
Siento temor de ser intimidado por otros estudiantes	15.0	18.2	33.1	33.6	100.0

Fuente: Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana 2009, República Dominicana

- 51 -

Porcentaje de lo que necesita la escuela para mejorar la enseñanza de Educación Cívica, según la opinión de los profesores.



- 54 -

Sección IX

CONCLUSIONES

- 55 -

- La perspectiva comparativa internacional del rendimiento académico enriquece el diálogo sobre los efectos de las políticas y las prácticas educativas desarrolladas en nuestro contexto.
- Este estudio aporta insumos de alta calidad técnica para que los equipos responsables de tomar decisiones, tanto gubernamentales como no gubernamentales, visualicen alternativas distintas para continuar mejorando los resultados de los estudiantes en un área tan importante como es la educación cívica.
- Se espera que los resultados presentados en este estudio puedan estimular distintas reflexiones e iniciativas entre los actores sociales, políticos y educativos interesados en la consolidación de la cultura democrática en la República Dominicana.

- 56 -

- Para mas información puede consultar:
- www.sredecc.org
- <http://iccs.acer.edu.au>

GRACIAS

- 57 -

XI. Estudio sobre Comportamientos de Riesgo y Salud en escolares dominicanos del Nivel Medio.

Cristina Molina Sena

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN:

La prevención de comportamientos de riesgo en la adolescencia ha sido identificada como una prioridad para la Organización Mundial de la Salud (OMS).

Desde el año 2003 los Ministerios de Salud y de Educación de varios países en Latino América, han utilizado y adaptado periódicamente una encuesta diseñada por el Centro de Control de Enfermedades de los Estados Unidos (CDC, según sus siglas en inglés), para monitorear conductas de riesgos que pueden afectar negativamente la salud física, mental y emocional de los adolescentes.

En el 2009 se llevó a cabo en la República Dominicana una de las primeras iniciativas de salud pública. Con el apoyo y la colaboración de las instituciones involucradas se realizó una encuesta a nivel nacional de comportamientos de riesgo en la adolescencia, entre los que podemos destacar el consumo de drogas, alcohol, tabaco y otras sustancias, relaciones sexuales precoces y sin medidas de protección, intentos de suicidio, desempeño escolar, conductas violentas y síntomas de depresión. La encuesta realizada durante el primer semestre del año 2009 en la República Dominicana estuvo principalmente enfocada en los comportamientos que implican riesgos potenciales para la salud, los cuáles se establecen durante la pre-adolescencia y desembocan en problemas futuros relacionados con mortalidad, morbilidad, invalidez, y problemas sociales, que prevalecen durante la juventud y la adultez. La encuesta fue administrada a una muestra de estudiantes de primer, segundo, tercero y cuarto grado de educación media.

OBJETIVO GENERAL:

Investigar factores de riesgo y de protección en escolares del Nivel Medio de la República Dominicana a fin de establecer un modelo de monitoreo de comportamientos que permita diseñar e implementar mecanismos de prevención de acuerdo a las necesidades de los y las adolescentes en sus diferentes contextos.

Analizar los comportamientos de riesgo en función del sexo, de la etapa educativa, y del entorno geográfico regional y social.

METODOLOGÍA:

El presente estudio de investigación se llevó a cabo durante el mes de marzo del año 2009. La muestra estuvo compuesta por estudiantes de educación media, de escuelas públicas, tomando ambos sexos masculino y femenino y de las tandas matutina y vespertina.

En total, se obtuvieron datos de 80 escuelas públicas a lo largo de todo el país. Bajo una selección aleatoria de 4 clases por cada nivel, se completó una muestra de 8,546 estudiantes. Se incluyeron las 18 regionales educativas del país, manteniendo la misma proporción de escuelas en cada región, de tal forma que la muestra fuese proporcionalmente representativa. Todos los estudiantes de las clases seleccionadas fueron elegibles para participar. La participación de los estudiantes fue completamente voluntaria y anónima.

En esta investigación de carácter transversal se aplicó la encuesta originalmente establecida en inglés y conocida con el nombre de Youth Risk Behavior Surveillance System (YRBSS), fue traducida al español por varios hispanohablantes, y posteriormente revisada por los colaboradores y varios asesores de la República Dominicana. Fue validada mediante un estudio piloto en el año 2008.

Un equipo de orientadores y psicólogos de la Secretaría de Estado de Educación, quienes fueron entrenados en las normativas éticas y científicas del estudio, hizo la colecta de datos, que posteriormente fue organizada y compilada por el equipo de investigación de la Universidad Autónoma de Santo Domingo.

RESULTADOS:

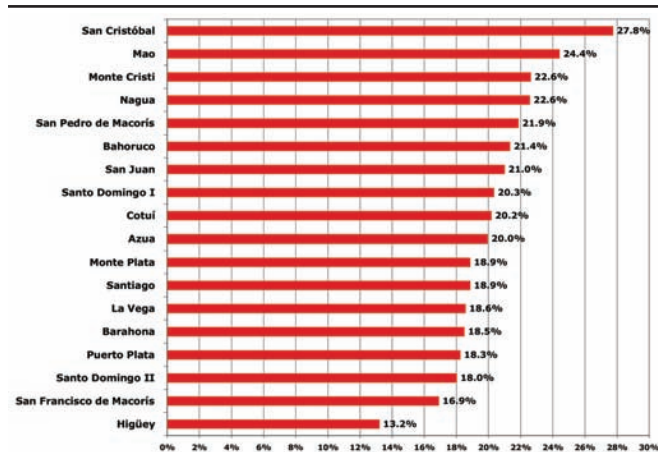
Se examinaron los datos divididos en cuatro principales variables: sexo, cursos de nivel bajo y alto, entorno geográfico y social, y regional educativa. A continuación, se

muestran los resultados por secciones de acuerdo a un comportamiento de riesgo específico, los cuales son: posesión de armas, violencia y heridas, salud mental, uso de cigarrillo, uso de alcohol, uso de marihuana, uso de otras sustancias y comportamiento sexual.

Posesión de armas violencia y heridas

En la República Dominicana, el 25.11% de los varones y el 16.25% de las hembras habían participado en peleas físicas en los últimos doce meses, siendo la diferencia entre ambos sexos significativa. Aproximadamente el 10% de los varones, comparado al 5% de las hembras, tuvieron las peleas físicas en la escuela. Entre los estudiantes que fueron heridos seriamente en los últimos 12 meses, aproximadamente el 7.03% de los varones y el 3.05% de las hembras fueron heridos o amenazados por una pistola o cuchillo, el 6.16% de los varones y el 3.58% de las hembras fueron golpeados o heridos intencionalmente por sus parejas, y el 2.10% de los varones y el 1.25% de las hembras sufrieron lesiones que requirieron atención médica. Entre los estudiantes que han llevado un arma, como pistola o cuchillo, a la escuela, los varones reportaron con más frecuencia que las hembras (3.14% frente al 1.15%).

Gráfico 19. Peleas físicas



Las diferencias entre los estudiantes de cursos de nivel bajo versus cursos de nivel alto que han sido víctimas de robo en la escuela o de violencia sexual, son significativas ya que los estudiantes en los cursos de nivel bajo reportaron con mayor frecuencia.

Los porcentajes de estudiantes a los que les robaron o dañaron artículos de su propiedad en los últimos 12 meses en las regiones educativas de Barahona, Azua,

San Pedro de Macorís, Mao y Bahoruco, se encuentran entre el 39.59% en la zona urbana de San Pedro de Macorís y el 61.05% en la zona urbana de Barahona.

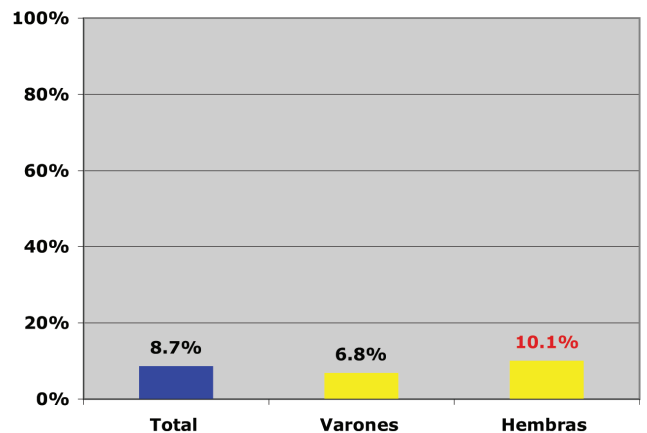
Se presentaron altos niveles en los porcentajes de estudiantes que han sido forzados a tener relaciones sexuales cuando no lo deseaban, entre el 7.82% en la zona urbana de San Juan, y el 16.24% en la zona no-urbana de Mao. Las regiones educativas en las que se muestra mayor incidencia sobre esta medición son Barahona, San Juan, Azua, San Pedro de Macorís, Mao y Nagua.

Salud mental

Mientras que las conductas relacionadas con la violencia, como pelearse, mostraron mayores porcentajes en el grupo de los adolescentes varones, el grupo de las hembras reportó la mayor incidencia de síntomas de depresión. El 28.53% de las hembras comparado al 22% de los varones indicaron haberse sentido "triste" o "sin esperanza" por un periodo de dos semanas seguidas o más, durante los últimos doce meses. En las regiones educativas de Monte Plata, Cotuí, Nagua, Bahoruco, Mao y San Cristóbal, se reportaron porcentajes de hasta el 36.32% en la zona-urbana. Del mismo modo, las hembras mostraron el mayor porcentaje de idealización suicida, plan de suicidio e intentos de suicidio.

De hecho las hembras que residen en las zonas no-urbanas reportaron con mayor frecuencia haber considerado (9% frente al 7%), o intentado (10% frente al 8%) un acto suicida que resultó en daños físicos y atención médica. Los lugares de mayor incidencia en intento de suicidio de una o más veces en los últimos 12 meses fueron las zonas no-urbanas de San Pedro de Macorís, Higüey y Monte Cristi.

Gráfico 20. Intentos de suicidio



Uso de Cigarrillo

Los varones fumaban diariamente más que las hembras (1.76% frente al 0.69%). Entre los estudiantes que fumaron cigarrillos durante los últimos doce meses, un mayor porcentaje de varones (12.10% frente al 7.99%) indicó haber fumado su primer cigarrillo antes de los 13 años de edad.

Respecto a las diferencias en función del entorno geográfico, un mayor porcentaje de estudiantes residentes de la zona urbana indicó haber fumado su primer cigarrillo antes de los 13 años de edad (10% frente al 9%). En esta categoría, las regiones educativas con mayores porcentajes fueron Monte Cristi, Higüey, Cotuí, Nagua, Mao, San Juan, San Cristóbal, La Vega y Monte Plata, con porcentajes hasta del 16.57% en la zona no-urbana de Nagua. Los estudiantes de la zona no-urbana reportaron mayor accesibilidad a productos de tabaco (0.6% frente al 0.25%).

Uso de alcohol

En nuestro país, la prevalencia actual de consumo de alcohol entre los estudiantes de educación media es del 37.33%. Aproximadamente el 38% de los estudiantes que consumieron bebidas alcohólicas en los últimos 30 días pertenecen al sexo masculino y el 37% al sexo femenino, siendo mayor la frecuencia en estudiantes de cursos de nivel alto (43.87%) que de cursos de nivel bajo (32.22%). La encuesta nacional reveló que un 10.59% de los estudiantes tomó su primera bebida alcohólica antes de los 13 años de edad. Este porcentaje es significativamente mayor entre los varones (14.45%) que entre las hembras (7.65%).

El 26.54% de los estudiantes reportó haber consumido cinco o más bebidas alcohólicas, una detrás de la otra, en los últimos 30 días. Los varones (26.73%) reportaron con más frecuencia que las hembras (26.40%) haber consumido bebidas alcohólicas en exceso. Asimismo los estudiantes de cursos de nivel alto tuvieron una mayor prevalencia de consumo episódico excesivo de alcohol que los estudiantes de nivel bajo (22.26% frente al 32.01%).

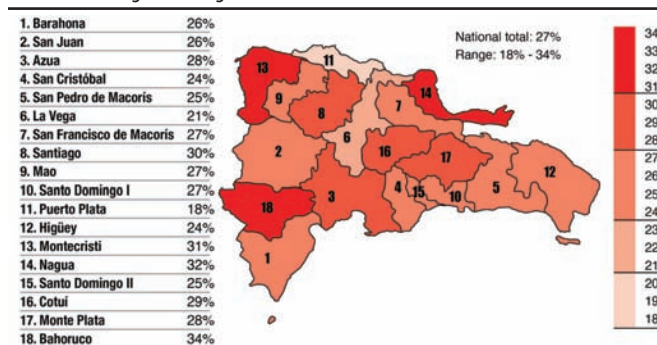
Entre los estudiantes que tomaron una o más bebidas alcohólicas en los últimos 30 días, el 11.10% de los varones comparado al 4.19% de las hembras obtuvo las bebidas alcohólicas en tiendas de licores, colmado o paleterías, estación de gasolina o supermercado. Este

porcentaje es significativamente mayor en estudiantes de cursos de nivel alto (8.38%) que de cursos de nivel bajo (6.22%).

Un mayor porcentaje de estudiantes del sexo masculino (3.96%) que del sexo femenino (1.92%) reportó haber consumido bebidas alcohólicas en la escuela una o más veces en los últimos 30 días.

No se observaron diferencias en estos indicadores por zona geográfica a nivel nacional. Sin embargo el análisis estadístico demostró diferencias significativas en la prevalencia de consumo de alcohol en los últimos 30 días entre los estudiantes que residen en zonas urbanas en las regiones educativas de Barahona, Azua, San Cristóbal, La Vega y San Francisco de Macorís.

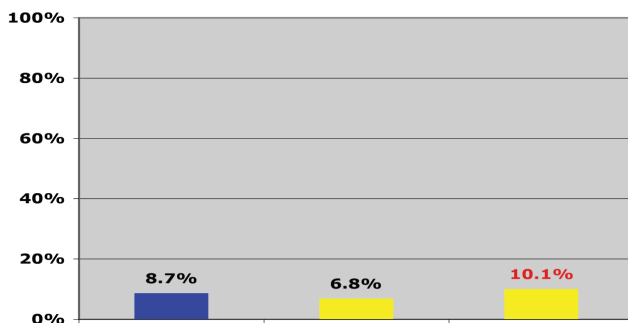
Gráfico 21. Binge Drinking



Uso de marihuana

En la República Dominicana, la prevalencia de consumo de marihuana, una o más veces en su vida, entre los estudiantes de educación media fue del 1.42%. Este porcentaje es significativamente más alto entre los varones (2.48%) que entre las hembras (0.62%). El 0.54% de los estudiantes encuestados reportó haber probado marihuana por primera vez antes de los 13 años de edad. Los varones consumieron marihuana por primera vez antes de los 13 años de edad con mayor frecuencia (0.95%) que las hembras (0.24%). El porcentaje de estudiantes que consumió marihuana, una o más veces, en los últimos 30 días fue del 0.66%. Un 0.50% de los estudiantes encuestados reportó haber consumido marihuana en la escuela en los últimos 30 días. En general los adolescentes varones utilizaron marihuana en mayor medida que las hembras.

Gráfico 22.



Uso de otras sustancias

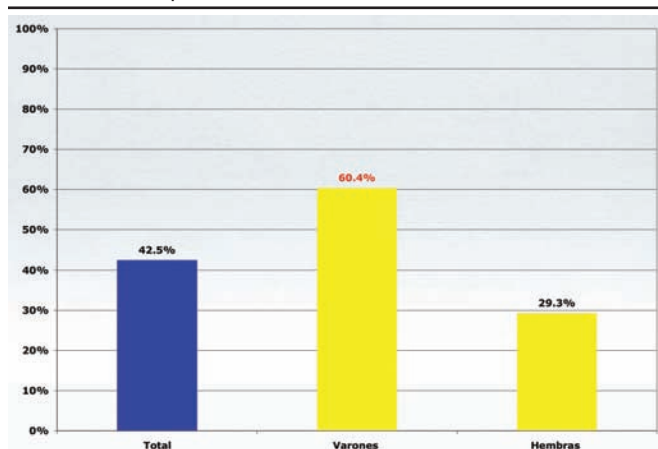
La prevalencia de consumo de drogas ilegales (cocaína, heroína o éxtasis), una o más veces en su vida, entre los estudiantes encuestados fue del 0.88%, 0.56% y 0.63%, respectivamente. El 1.23% de estudiantes indicó haber consumido metanfetamina en los últimos 30 días. Los varones consumieron estas sustancias con mayor frecuencia que las hembras.

A la vez, un significativo número de varones indicó haber recibido, ofrecido o comprado drogas ilegales en la escuela (17.78% frente al 10.70%). Las drogas más consumidas en el país por los estudiantes son el cemento o pegamento (7.03%) y los esteroides (2.15%). Los varones reportaron el uso de estas sustancias con mayor frecuencia que las hembras.

Comportamiento sexual

El 42.5% de los estudiantes encuestados han tenido relaciones sexuales durante su vida. Los estudiantes del sexo masculino (60.38%) tuvieron relaciones sexuales más frecuentemente que las hembras (29.32%).

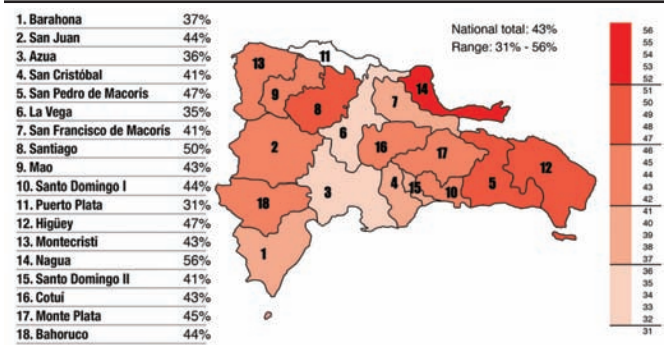
Gráfico 23. Porcentaje de estudiantes que han tenido relaciones sexuales durante su vida, por sexo



El 9.38% de los estudiantes mantuvieron su primera relación sexual antes de los 13 años de edad, siendo más frecuente esto en varones (18.16% frente al 2.76%). Un 8.27% de los estudiantes mantuvieron relaciones sexuales con 4 o más personas durante su vida, siendo esto más frecuente en varones (16.11% frente al 2.38%).

Entre los adolescentes sexualmente activos el 62.14% utilizó condón la última vez que mantuvo relaciones sexuales. Los varones utilizaron preservativos con más frecuencia que las hembras (67.10% frente al 53.77%). También el 4.36% de los adolescentes sexualmente activos utilizó un método anticonceptivo. Las hembras utilizaron métodos anticonceptivos con mayor frecuencia que los varones (23.60% frente al 8.16%).

Gráfico 24. Sexual Behavior



CONCLUSIONES

Los resultados más destacados del estudio fueron:

- El alto consumo de bebidas alcohólicas.
- Más de la mitad de los varones son sexualmente activos, y 1 de cada 3 hembras es sexualmente activa.
- Los inhalantes son la droga más consumida por los jóvenes.
- El alto porcentaje de jóvenes varones que participaron en peleas físicas.
- El alto porcentaje de jóvenes que intentan el suicidio.

AUTORES:

- Fundación Familia Sana (Dra. Ludovina Rodríguez y Lic. Juan Isidro Rodríguez)
- Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD) (Lic. Gloria Madera)
- Secretaría de Estado de Educación (Dra. Cristina Molina)
- Washington University en San Louis . Misouri (Dr. Juan B. Peña)

XII. Breve síntesis del Estudio Cualitativo sobre Centros Educativos con Resultados Destacables en las Pruebas Nacionales.

Magda Pepén Peguero⁵¹

Presentación

Esta es una síntesis del *Estudio Cualitativo sobre Centros Educativos con Resultados Destacables en las Pruebas Nacionales*, realizado por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Programa República Dominicana (FLACSO-RD), en el marco de las investigaciones realizadas por el Espacio de Reflexión Foro Socioeducativo y Plan Internacional en el año 2003.

Esta síntesis fue realizada por Magda Pepén Peguero y Alicia Ziffer. Sin embargo, el equipo de investigación para el *Estudio Cualitativo sobre Centros Educativos con Resultados Destacables en las Pruebas Nacionales* estuvo conformado por Magda Pepén Peguero, Alicia Ziffer, Cheila Valera y Analía La Banca.

El contenido de la síntesis está organizado en cinco partes. En la primera se presentan los antecedentes vinculados al desarrollo de Pruebas Nacionales y algunos estudios relacionados con la temática del estudio; la segunda presenta el planteamiento del problema; seguida del objetivo general y los objetivos específicos y una cuarta parte constituida por la metodología utilizada.

En la quinta parte se presentan los hallazgos, seguida de las recomendaciones, y se concluye con las referencias utilizadas.

1. Antecedentes

Desde el año lectivo 1991-92⁵², la Secretaría de Estado de Educación de la República Dominicana aplica pruebas nacionales a los y las estudiantes que concluyen los estudios de la Educación Básica y la Educación Me-

52 La presentación en el Congreso sólo fue realizada por Magda Pepén Peguero, pero el equipo de la investigación estuvo conformado por Alicia Ziffer, Magda Pepén Peguero, Cheila Valera y Analía La Banca.

53 En el año 1990, como fruto de las negociaciones del Primer Préstamo con el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y el Banco Mundial, se elaboró la primera propuesta de Pruebas Nacionales, las mismas que en una primera etapa tenían un carácter diagnóstico. En: *Síntesis de la Evaluación del Plan Decenal de Educación*, 2000, p. 68.

dia. Este proceso de aplicación de pruebas nacionales ha variado en función de los grados, ciclos y formas en que se ha desarrollado a lo largo de los años.

A partir del año lectivo 1995-1996⁵⁴ se aplicaron las pruebas nacionales al 8º grado de Educación Básica, 3er. Ciclo de la Modalidad de Educación de Adultos y el 4º año de Educación Media⁵⁵.

Las pruebas nacionales en República Dominicana representan un 30% de la nota de los y las estudiantes, el 70% restante responde al puntaje obtenido por el o la estudiante en el desarrollo curricular. Esto implica que las pruebas tienen participación en la determinación de la promoción o repitencia.

Anualmente se realizan informes oficiales sobre los resultados de las pruebas nacionales que dan cuenta de su evolución así como estudios que tratan de identificar los niveles de logro académico y de conformar modelos para analizar los factores asociados al rendimiento escolar (SEE, 91-2002, Valeirón, 1999; Crespo y Domínguez, 1996; Piñeros y Scheerens, 2000; UNESCO-LLECE, 1997).

A partir de los resultados del Primer Estudio Internacional Comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica (1997) realizado por la UNESCO-LLECE en América Latina, se ha comprendido que existe una serie de factores asociados a los diferentes niveles de desempeño por parte de los alumnos y las alumnas en las pruebas.

De este estudio se desprende, al mismo tiempo, la necesidad de continuar las investigaciones en relación a los factores vinculados a la escuela, ya que son éstos los que mayor variación causaron en el rendimiento de los y las estudiantes en las pruebas administradas.

54 En este año se suspendieron las pruebas del 4º grado del Nivel Básico y del 5º Ciclo de la Modalidad de Educación de Adultos.

55 Esta aplicación se realiza dos veces al año, tal y como está reglamentado, pero también hay una tercera convocatoria extraordinaria y generalmente una convocatoria especial.

Con el propósito de ampliar la información obtenida en el estudio anterior la UNESCO-LLECE realizó el Estudio cualitativo de Escuelas con Resultados Destacables en siete países latinoamericanos (2002). En este estudio se indagó a profundidad en los factores que inciden en los resultados de los alumnos y las alumnas.

Los resultados de este Estudio están referidos a dos áreas: la gestión escolar a nivel de la escuela y la práctica pedagógica en el aula; y otros temas vinculados al clima escolar, interrelación escuela-familia, entre otros. En cada una de estas áreas aparecen temas que se asocian a resultados escolares destacables en las escuelas de los siete países que participaron en el estudio.

2. Planteamiento del Problema

El presente estudio se orientó en profundizar sobre los factores internos en los centros educativos del nivel básico de similares características socioeconómicas y culturales que pudieran estar relacionados con resultados destacables en las Pruebas Nacionales.

Entre los factores internos se estudiaron los relacionados específicamente con la gestión escolar y la práctica pedagógica. Dentro de la gestión escolar se han incluido los siguientes aspectos: historia de la escuela, las relaciones entre los actores escolares comunitarios, estructuras de participación de los actores escolares, comunicación, manejo de conflictos, toma de decisiones y normas de la escuela, gestión de recursos, relaciones del centro educativo con otras escuelas y otras instancias del sistema educativo.

En la práctica pedagógica se incluyeron los siguientes aspectos: características de los y las docentes y los y las estudiantes, el aula, la planificación de aula, estrategias y actividades de aprendizaje, recursos de aprendizaje, evaluación de los aprendizajes, experiencias de los actores educativos respecto a las pruebas nacionales, así como también, el seguimiento y acompañamiento del proceso enseñanza aprendizaje.

3. Objetivos del Estudio

3.1 Objetivo General

Analizar los factores internos de dos centros educativos que pudieran estar relacionados con resultados destacables en las Pruebas Nacionales.

3.1.1 Objetivos Específicos

Los objetivos específicos de este estudio son:

- Analizar la gestión escolar a nivel de centro educativo y de aula y su relación con resultados destacables.
- Identificar los tipos de relaciones que se establecen entre las personas de la comunidad escolar y sus características que pudieran estar relacionados con resultados destacables.
- Analizar las prácticas de los y las docentes, sus estrategias y recursos utilizados que pudieran estar relacionados con resultados destacables.
- Analizar las características de los y las docentes, directivos, estudiantes y familias que pudieran relacionarse con resultados destacables.
- Identificar las estrategias que utilizan los alumnos y las alumnas para estudiar que pudieran relacionarse con resultados destacables.
- Identificar los tipos de relaciones del centro educativo con las familias y comunidad local que pudieran relacionarse con resultados destacables.
- Identificar los tipos de relaciones que establece el centro educativo con las demás instancias del sistema educativo que pudieran estar relacionados con resultados destacables.
- Analizar las experiencias de los actores educativos con las pruebas nacionales y su relación con resultados destacables.

4. Objetivos del Estudio

4.1 Tipo de Estudio

El estudio fue realizado desde un enfoque de investigación cualitativa. Esta selección respondió a las características del problema a investigar referido a los factores internos a las escuelas que pueden estar relacionados con resultados destacables en pruebas nacionales. Este enfoque ha permitido un abordaje holístico de los casos o centros educativos seleccionados impidiendo una visión fragmentada de las personas, sus prácticas, contextos y escenarios.

La estrategia de estudio de casos fue adoptada porque ha contribuido a una investigación intensiva de fenómenos delimitados a los fines del análisis, que sirven tanto para identificar y describir fenómenos básicos como para proveer las bases para la formulación de hipótesis y de desarrollo posterior de teorías. Esto trae como consecuencia que los hallazgos de este estudio no sean generalizables, pero sí constituyan una aproximación sistemática a la comprensión de las escuelas con resultados destacables en las pruebas nacionales. (Kenny, Grotelueschen, 1984).

4.2 Procedimientos para la Selección de los Casos de Estudio

La unidad de análisis al constituirlos los centros educativos, los casos seleccionados fueron dos centros educativos que reúnen los criterios siguientes:

- un centro educativo con resultados destacables en las pruebas nacionales de 8vo. Grado del 2001
- un centro educativo con resultados destacables en las pruebas nacionales de 8vo. Grado del 2001
- pertenecientes al sector público,
- con características socioeconómicas y culturales similares,
- ubicados en la misma regional educativa,
- ubicados en la misma zona geográfica

Los dos centros educativos seleccionados están ubicados en la provincia de Azua, en zonas rurales, han recibido apoyo de Plan Internacional y de otras instituciones para infraestructura, material didáctico, capacitación, entre otros aportes. La Escuela A tiene resultados destacables negativos, y la Escuela B, tiene resultados destacables positivos en las pruebas nacionales del 2001.

4.3 Delimitación Temporal

El estudio se desarrolló durante los meses de septiembre del año 2003 a febrero del 2004, durante los cinco meses se realizaron los procesos de diseño de la investigación (selección de casos, elaboración de instrumentos, trabajo de campo para la recolección de la información, organización y análisis de los datos) hasta la redacción del informe final.

4.4 Técnicas de Recolección de la Información

Las técnicas de recolección de la información seleccionadas son las específicas del enfoque cualitativo para la recolección de la información como la entrevista semi-estructurada, la observación de centros educativos y de aulas, los grupos focales, análisis documental y el diario de campo.

Análisis documental. Este tipo de análisis se realizó a lo largo del estudio. Los documentos que se analizaron fueron: informes y estudios de pruebas nacionales, documentación general del nivel básico y de los centros educativos seleccionados (planificaciones del centro, de los y las docentes de 8vo. grado, etc.).

Observación de centros educativos y aulas. Se realizaron observaciones durante una semana a secuencias completas de las rutinas de clases de las aulas seleccionadas, observando la estructuración de las aulas de 8vo. Grado, las estrategias pedagógicas y las actividades desarrolladas, las relaciones docentes-estudiantes y estudiantes-estudiantes, y los recursos de aprendizaje utilizados tanto por los alumnos y las alumnas como

por los y las docentes. Asimismo, se observaron interacciones informales entre distintos actores escolares y comunitarios.

Entrevistas. Las entrevistas fueron semi-estructuradas y se realizaron a los y las docentes de 8vo. Grado y a los directores y las directoras de los centros educativos seleccionados y a personas de la comunidad reconocidos por su liderazgo en la misma. Así como también, a técnicos y técnicos distritales y al Director General de Pruebas Nacionales.

Notas de Campo. El equipo de investigación registro en una libreta o notas de campo, una serie de observaciones, comentarios, ideas, informaciones y diálogos informales surgidos durante las jornadas de recolección de información que ha sido usado para completar datos relacionados con el estudio.

Grupos Focales. Se realizaron grupos focales para la discusión de percepciones y opiniones de la temática de estudio con los y las estudiantes de 8vo grado, así como con madres y padres de los centros educativos seleccionados.

4.5 Procedimiento de Análisis de Datos

En la investigación cualitativa el análisis de datos se puede concebir como un proceso creativo de inmersión en las informaciones recogidas con el propósito de encontrar un orden, una estructura y la significación de la información recolectada.

Los procedimientos específicos para el análisis de los datos de este estudio fueron los siguientes:

- lectura a profundidad de las informaciones recogidas
- se identificaron las unidades de información relevantes según los objetivos del estudio
- se organizaron y relacionaron los temas, procesos, categorías y subcategorías que surgieron de las diferentes fuentes de información

- se realizaron variadas lecturas de la información para codificar los temas recurrentes y emergentes en categorías significativas
- se compararon y discutieron en el equipo de investigación las categorías utilizadas
- acuerdos de equipo para articular en una lógica general las categorías relevantes para el estudio y discutir las interpretaciones de sus relaciones y significados.
- redactar informe final con los hallazgos y recomendaciones del estudio.

4.6 Limitaciones del Estudio

Este estudio contó con algunas dificultades técnicas para acceder a la base de datos de la Dirección Nacional de Pruebas Nacionales. En ese sentido, la SEE no pudo suministrar informaciones sobre los resultados académicos en pruebas nacionales de los años siguientes al 2001. Esta limitación dificultó un análisis más complejo y diacrónico sobre este aspecto específico relacionado con la evaluación de los aprendizajes.

5. Hallazgos

A continuación se presentan los hallazgos del estudio en ambas escuelas, la Escuela A con resultados destacables negativos y la Escuela B con resultados destacables positivos. Se identifican los hallazgos comunes y los específicos a cada una de éstas.

- El proceso de fundación de las escuelas del estudio respondió a la necesidad de las comunidades de ofrecer este servicio a sus pobladores y pobladoras. Esto permite entender como a lo largo de más de medio siglo y sobre todo a partir de la década del '50, la preocupación permanente por ofrecer y ampliar este servicio, los reclamos y la movilización de los líderes comunitarios posibilitaron la ampliación sistemática de sus infraestructuras, la gestión de creaciones de diferentes grados del nivel básico, un aumento paulatino de la matrícula y la incorporación de docentes originarios de la comunidad y de otras comunidades cercanas. En este proceso de ampliación de los servicios educativos y de mejora de la infraestructura se ha invo-

lucrado la cooperación personas y grupos de la comunidad, ODC, SEE, Procomunidad, KFW y, fundamentalmente, a mediados de los noventa PLAN Internacional.

- Familia y escuela reconocen la importancia de continuar fortaleciendo los vínculos y el apoyo en los casos estudiados. Esta relación se concretiza en los espacios informales de la vida comunitaria y no tanto en los espacios formales de participación de los padres y las madres. Las expectativas de los y las docentes y de las direcciones de las escuelas es de que las familias puedan vincularse más activamente en la educación de sus hijos e hijas. Mientras que los padres y las madres están satisfechos con su integración a las escuelas, el personal docente y las direcciones de las escuelas demandan un mayor acercamiento e involucramiento de los padres y las madres en éstas, pero reconocen su responsabilidad en este proceso.
- En la Escuela B, el personal docente y directivo tiene formación inicial para los cargos que desempeña, de siete, cinco tienen la licenciatura en el área de educación con alguna mención en las áreas impartidas en la escuela y los otros dos tienen un nivel técnico en Educación. En la Escuela A, de siete docentes sólo tres tienen nivel de licenciatura y el resto tiene nivel técnico. Esto podría estar relacionado con las diferencias en los resultados en las Pruebas Nacionales de ambas escuelas.

Una de las escuelas tiene un equipo con mayor antigüedad en la escuela lo que podría indicar mayor estabilidad para el desarrollo de la labor educativa y un equipo docente más consolidado. La Escuela B tiene cinco docentes con una antigüedad entre cinco y nueve años y sólo dos docentes con una antigüedad en la institución menor al año y medio. La Escuela A tiene tres docentes con una antigüedad de siete años o más en la escuela y el resto con una antigüedad menor o igual a los tres años. Este factor podría también estar relacionado con los diferentes resultados en Pruebas Nacionales y coincide con los hallazgos del Estudio Cualitativo de Escuelas con Resultados Destacables en Siete Países Latinoamericanos (LLECE, 2002).

Una de las escuelas cuenta con mayor personal de apoyo que incluye conserjes y portero mientras que en la Escuela A sólo hay una conserje y existe una demanda de más personal de apoyo.

Finalmente, la escuela con resultados destacables positivos, la Escuela B, cuenta con un equipo docente con mayor nivel de titulación, mayor estabilidad en el cargo y cuenta con personal de apoyo suficiente.

- El liderazgo de la Escuela A es un liderazgo más familiar y compartido entre el equipo docente. El liderazgo de la dirección de la Escuela B es un liderazgo comunitario aplicado a la gestión escolar y específicamente a la gestión de los recursos para mejorar el servicio educativo. Quizás al tener una formación específica para el cargo que desempeña, tiene mayor apropiación de su rol y de sus múltiples funciones y tareas. Ambas directoras comparten responsabilidades tanto en la gestión administrativa y pedagógica y están fuertemente comprometidas con la escuela y con la comunidad.

En el caso de la Escuela B la directora ha sido clave en la instalación y desarrollo del servicio educativo en la comunidad a través de la gestión de diversos recursos. Este énfasis en lo administrativo limita los tiempos disponibles para dedicarse a la tarea pedagógica. Este hallazgo coincide con los resultados del estudio del LLECE, 2002.

- Los actores escolares de ambas escuelas comparten la visión de ésta como el camino hacia la profesionalización de los y las estudiantes para mejorar su calidad de vida y poder apoyar a la familia y a la comunidad. Además, están satisfechos con el servicio que les ofrece la escuela. Los canales de comunicación, la toma de decisiones y el establecimiento de normas son determinados por la dirección y el personal docente. Se identifica una notable ausencia de la participación de estudiantes, padres y madres en estos aspectos de la gestión escolar.

En la Escuela B se establecen las normas en documentos escritos al igual que los procedimientos administrativos, reglamentos y manual de funciones. Esto se corrobora con uno de los hallazgos del estudio del LLECE, 2002.

- El vínculo que establecen las escuelas estudiadas con las instancias distritales, regionales y nacionales de educación se orienta hacia el nombramiento de maestros y maestras, la solicitud de recursos y el intercambio de informaciones. Es notable el limitado apoyo y seguimiento a la planificación, supervisión, acompañamiento, capacitación y a la evaluación educativa, eso se debe según los actores distritales a la multiplicidad de funciones, el consumo de tiempo en las demandas urgentes de otras instancias de la Secretaría de Estado de Educación, así como los limitados medios de transporte para desarrollar el trabajo en los centros educativos.
- Los equipos docentes de ambas escuelas están integrados por docentes responsables con un alto grado de compromiso con su tarea, a pesar de tener múltiples roles vinculados a su vida familiar, escolar y comunitaria en un contexto de precarias condiciones de vida y de trabajo.
- Los y las estudiantes de ambas escuelas tienen altas expectativas de continuar sus estudios y lograr niveles técnicos y profesionales. Estas expectativas coinciden con la de padres, madres y docentes. Al mismo tiempo, los grupos de estudiantes están en situación de soledad significativa y tienen una preocupación por la deserción escolar. Las propuestas educativas desarrolladas en el espacio escolar no favorecen que éstos asuman un rol activo en la construcción de sus aprendizajes. A esto se suma que los organismos de participación formalmente establecidos en las reglamentaciones oficiales en ambas escuelas no funcionan de manera permanente.
- La planificación de aula es un proceso valorado por los y las docentes estudiados porque contribuye a un mayor aprovechamiento del tiempo de clase y al logro de los propósitos del grado. En las dos escuelas estudiadas se pudo constatar que los y las docentes tienen

escritas sus planificaciones y han incorporado la terminología del currículo dominicano actual. Se constatan limitaciones de coherencia interna entre los diferentes componentes de la planificación: propósitos generales y específicos, contenidos, estrategias, actividades, evaluación y recursos; así como dificultades para la clasificación de contenidos en conceptuales, procedimentales y actitudinales. En los dos casos se evidencia la priorización de los contenidos conceptuales. Finalmente, es notoria en las planificaciones analizadas la ausencia de la participación de los actores escolares y de la perspectiva de integralidad y globalidad.

- Las estrategias pedagógicas en las dos escuelas del estudio dan cuenta de una concepción de aprendizaje asociada a la repetición y la memorización de los contenidos trabajados, que es valorada por docentes y padres y madres. Los libros de texto son utilizados como guías fundamentales del desarrollo curricular, aunque no son desarrolladas todas las posibilidades que éstos ofrecen. Se observan esfuerzos por la contextualización de los contenidos de acuerdo a la realidad de la población escolar, así como la utilización de la estrategia de recuperación de conocimientos previos en la Escuela A. En la Escuela B, se valora la formación de grupos para el trabajo aunque los ejercicios se realicen de forma individual pero “acercando” las butacas de los y las estudiantes.
- Los actores escolares de los casos analizados valoran la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales, realizan esfuerzos por integrarlos a las escuelas y apoyar su desarrollo educativo a pesar de las limitaciones de infraestructura y de formación especializada de los equipos docentes. Entre los casos de necesidades educativas especiales incluidos en las escuelas están: estudiantes con movilidad reducida y desplazamiento en silla de ruedas, mudez, problemas de visión, de dentadura, dificultades de aprendizaje y timidez.
- Las diferentes estrategias de estudio utilizadas por los y las estudiantes de ambas escuelas para cumplir con las asignaciones

escolares individuales y grupales se orientan a conformar grupos de amigos y amigas cercanos y cercanas para la elaboración de resúmenes, la realización ejercicios de matemática, la búsqueda en diccionarios y otros libros de consulta, completar cuestionarios que son útiles para poder memorizar e intentar comprender los contenidos a partir del intercambio entre pares y con otros adultos.

- En ambas escuelas existen recursos limitados relacionados con material didáctico, libros de texto y mobiliario en el aula, y se observa la inexistencia de material gastable y recursos del medio. Los recursos más utilizados son los libros de texto, la pizarra y la tiza y los materiales didácticos existentes son subutilizados para apoyar el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Se destaca como resultado del estudio que en ambas escuelas, el aula es el lugar privilegiado para el desarrollo curricular, mostrándose que la potencialidad de los otros espacios de la escuela y de la comunidad no son aprovechados en el proceso de enseñanza aprendizaje.
- El tiempo académico real es menor que el establecido en las orientaciones oficiales relacionadas con la transformación curricular (SEEBAC, 2002). Este el tiempo usado para las tareas académicas es restringido por las otras actividades de la rutina diaria: ceremonia de bandera, desayuno, exceso en el tiempo de recreo y finalización de clases antes de la hora pautada. La tardanza de los y las docentes por falta de transporte para trasladarse a la escuela impacta negativamente en la puntualidad y por consecuencia en el tiempo usado para el aprendizaje en el aula en la Escuela B.
- En ambas escuelas se evalúa el aprendizaje de los y las estudiantes a través de exposiciones orales, uso de preguntas y respuestas, ejercicios en la pizarra y pruebas escritas. Se destaca la concepción de la evaluación como un proceso continuo enfocado a la evaluación principalmente de contenidos conceptuales. En las dos escuelas los y las docentes realizan un entrenamiento especial para las

Pruebas Nacionales. Algunas de las dificultades identificadas por las escuelas del estudio son el diseño de las Pruebas Nacionales, la cantidad de contenidos evaluados en relación a los contenidos trabajados por los y las docentes, así como un problema relacionado con aspectos éticos como el dictado de respuestas por parte de los y las docentes a sus alumnos y alumnas.

- En la Escuela B se podría relacionar con resultados destacables positivos en las Pruebas Nacionales, el énfasis en la evaluación continua y el control escrito por unidad y por tema realizado por la maestra de 8vo. grado. Esta valora la evaluación continua porque es más justa en la medida que toma en cuenta el desempeño de los y las estudiantes durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, a diferencia de la evaluación sumativa que abruma a los y las estudiantes porque implica la acumulación de contenidos trabajados.
- Los actores escolares de ambas escuelas valoran el seguimiento y el acompañamiento como una forma de mejorar la práctica pedagógica. La Escuela B destaca la problemática que presenta la supervisión desde la perspectiva de la técnica. Esta sostiene que los y las docentes asocian un estilo consensuado de supervisión a la falta de capacidad técnica para desarrollar el trabajo. Al mismo tiempo, un estilo más directo de identificar debilidades en las prácticas de enseñanza se asocia a formas prepotentes de abordar la supervisión, esto genera dificultades para encontrar formas adecuadas de desarrollar la práctica de supervisión educativa.

6. Recomendaciones

A partir de los resultados del estudio se realizan algunas recomendaciones relacionadas con los ámbitos de lo curricular, de la formación, de la gestión del sistema educativo y de la investigación.

- Favorecer apoyo técnico-pedagógico al desarrollo curricular en el aula.
- Promover una mayor articulación entre los programas de formación inicial y continua, el seguimiento curricular en el aula y la evaluación de los aprendizajes.

- Fortalecer los programas de formación inicial y continua en los siguientes aspectos:
 - Planificación de los procesos de enseñanza aprendizaje.
 - Manejo de contenido de las diferentes áreas curriculares.
 - Manejo de las estrategias del currículo.
 - Gestión, elaboración y uso efectivo de los recursos de aprendizaje en el proceso de enseñanza aprendizaje: recursos del medio, materiales didácticos, los libros de texto, los espacios de la comunidad y de la escuela, el tiempo.
 - Atención a la diversidad.
 - Evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje.
 - Estrategias y herramientas que permitan a los y las docentes conocer y apropiarse del contexto, intereses, expectativas de los sujetos con los que trabajan: los y las estudiantes.
 - Relación escuela comunidad.
 - Gestión y administración de centros educativos.
- Apoyar que las escuelas rurales del país cuenten con docentes especializados en las diferentes áreas curriculares, especialmente en las áreas de Educación Artística, Educación Física, Lenguas Extranjeras y Formación Integral, Humana y Religiosa.
- Formular políticas específicas que promuevan que los y las docentes trabajen ambas tandas en escuelas cercanas a su lugar de residencia.
- Promover dentro de la agenda educativa nacional un aumento del tiempo destinado al aprendizaje, a través de la extensión de la jornada escolar, para garantizar mejores oportunidades de aprendizaje para los y las estudiantes de las comunidades rurales.
- Ampliar a nivel nacional la provisión de servicios, recursos y su aprovechamiento educativo en las escuelas rurales.
- Ampliar a nivel nacional el desarrollo de programas y proyectos para la retención de los y las estudiantes en el sistema educativo y para la atención a la sobreedad en las escuelas rurales.
- Fortalecer de manera permanente los organismos de participación y descentralización de los diferentes actores escolares: Consejo estudiantil, Consejo de curso, Asociación de Padres, Madres, Tutores y Amigos de la Escuela y Junta de Centro.
- Favorecer alianzas entre las escuelas rurales que les permitan mejorar la calidad de los procesos educativos y aprovechar sus instalaciones, capacidades técnicas, administrativas y comunitarias.
- Mejorar la formación continua, la organización y las condiciones de trabajo de los técnicos y las técnicas distritales que permitan el seguimiento y acompañamiento al desarrollo curricular en el aula.
- Realizar estudios para profundizar el análisis sobre gestiones escolares y prácticas pedagógicas en diferentes contextos, específicamente, en comunidades rurales pobres, y su relación con el aprendizaje de los y las estudiantes.
- Realizar investigaciones para profundizar en el análisis de las relaciones que se establecen entre el enfoque pedagógico y el entrenamiento para la adquisición de destrezas para completar pruebas escritas.
- Realizar estudios para comprender factores personales, familiares, escolares y contextuales que podrían dar cuenta de los roles asumidos por los y las estudiantes en los procesos de aprendizaje.

Referencias bibliográficas

Aguerrondo, I. (1998) *América Latina y el Desafío del Tercer Milenio Educación de Mejor Calidad con Menores Costos*. PREAL: Santiago de Chile.

Aisenberg, B. (2000): "Los Conocimientos Previos en situaciones de enseñanza de las Ciencias Sociales". En: Castorina, José A. y Lenzi, Alicia M. (comps.) (2000): *La formación de los conceptos sociales en los niños*. Ed. Gedisa: Bs. As.

Andujar, C.. (2004) *Proyecto de clases de aceleración para alumnos y alumnas en sobreedad del nivel básico*. Mimeo: Santo Domingo.

Briones, G. (1993) *La Investigación Social y Educativa*. 3era. Edición Rev. TM Editores: Colombia.

_____ (1993). *La Investigación en el Aula y en la Escuela*. 3era Edición Rev. TM Editores: Colombia.

_____ (1993) *La Investigación de la Comunidad*. 3era. Edición Rev. TM Editores: Colombia.

Buendía, L. Colás, P. y Hernández, F. (1999). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw Hill.

CIDE-CAB. (2003) *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado del arte*. CIDE: Madrid.

Congreso Nacional. (1997) *Ley General de Educación*. Santo Domingo.

- Crespo, M.; Domínguez, L. (1996) *Pruebas Nacionales 1991 al 1996*. Editora de Colores, S.A.: Santo Domingo.
- Erickson, F. (1989) "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza". En: Wittrock, M.. *La investigación de la enseñanza, 11. Métodos cualitativos y de observación*. Primera edición, Paidós Educador: Barcelona, Buenos Aires, México.
- Evertson, C.M.; GREEN, J. L. (1989) "La observación como indagación y método". En: WITTROCK, M.. *La investigación de la enseñanza, 11. Métodos cualitativos y de observación*. Primera edición, Paidós Educador: Barcelona, Buenos Aires, México.
- Ferrer, J.G.; Arregui, P. (2003) *Las pruebas internacionales de aprendizaje en América Latina y su impacto en la calidad de la educación: Criterio para guiar futuras aplicaciones*. PREAL: Santiago de Chile.
- Goetz, J.P, Lecompte. M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata: Madrid.
- Guba, E y Lincoln, Y. (1994) "Competing paradigms in qualitative research". En N. Denzin y Y. Lincoln /eds.): *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks:Sage.
- Kenny, W. R.; Grotelueschen, A. (1984). "Making the case for case studies". En: *Journal of curriculum studies*, 16(1), 37/51.
- OCDE. INCE. (2000) *La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos. Un nuevo marco para la evaluación*. Proyecto Internacional para la producción de indicadores de rendimiento de los alumnos. Proyecto PISA. Mimeo: España.
- Pepén Peguero, M. (2002) *Condiciones de especificación de la transformación curricular en dos centros educativos del nivel inicial de dos distritos educativos de la ciudad de Santo Domingo (1995-1999)*. Mimeo: Argentina.
- Pérez Serrano, G. (1994) *Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes*. Tomo I y II. Editorial La Muralla: Madrid.
- Piñeros Jiménez, L. J. (2001) *Eficacia escolar de los centros educativos uruguayos. El caso de 3ro. Del Ciclo Básico* (Informe Final). Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y Programa de Mejoramiento de la Educación Secundaria y Formación Docente. Mimeo: Uruguay.
- _____; Scheerens, J. (2000). *Efectividad escolar en los centros educativos de educación media*. Editora Centenario, S.A.: Santo Domingo.
- Valeirón, J. L.; De Windt, E.; Andrews, J.H.M.; Tood Rogers, W. Et al (1988) *Las escuelas efectivas en la República Dominicana*. Mimeo: Santo Domingo.
- _____(2003) *La evaluación en educación y el uso de la información en sus resultados para mejorar la calidad de la educación*. Conferencia en Seminario Permanente de Educación. Mimeo: Santo Domingo.
- _____; Herrera Castillo, F. (2002) Presentación, Descripción y Discusión de los Resultados de las Pruebas Nacionales por Niveles y Modalidades Primera Convocatoria del 2001 (Versión 01). Mimeo: Santo Domingo.
- Ravela, P. (2002) ¿Cómo presentan sus resultados los sistemas nacionales de evaluación educativa en América Latina? Versión abreviada. PREAL: Santiago de Chile.
- Schmelkes, S. (1996). *La calidad de la educación primaria. El caso de Puebla, México*. IPE-Centro de Estudios Educativos, A.C.: México.
- SEEBAC. (1994) *Fundamentos del Curriculum. Tomo I. Fundamentación Teórico-Metodológica*. Serie: INNOVA 2000 2. Santo Domingo.
- SEEBAC. (2002) *Nivel Básico*. Cuarta edición. Serie INNOVA 5, Editora Alfa y Omega: Santo Domingo.
- SEE. (2001) *Lengua Española 8vo*. Autores: Espinal, O. y García, R. Editora Corripio, C. por A.: Santo Domingo.
- SEEC. (2000). *Monitoreo al Desarrollo Curricular. Seguimiento al desarrollo curricular en el aula. Primera edición*. Editora Centenario, S.A.: Santo Domingo.
- SEE. (2000) *Ciencias de la Naturaleza 8vo.* Autores: Mera, L. y Suriel, C. Santo Domingo.
- SEE. (2001) Pruebas Nacionales: Diagnóstico a fondo. Editora SEE: Santo Domingo.
- SEE. (2000) *Síntesis de la Evaluación a Medio Término del Plan Decenal de Educación*. Serie Gestión Educativa 3, Editora Centenario, S.A.: Santo Domingo.
- SEE. (2003) *Pruebas Nacionales 2003 Primera Convocatoria. Síntesis Nacional, Regional y Distrital*. SEE: Santo Domingo.
- SEE. (2003) *Plan Estratégico de Desarrollo de la Educación Dominicana 2003-2012*. Situación de la Educación Dominicana. Tomo I. Editora Corripio: Santo Domingo.
- SEEBAC. Plan Decenal de Educación. (1992). *Síntesis del Plan Decenal de Educación*. Serie A Documento N° 5. Santo Domingo.
- SEE/INAFOCAM (2003). "Planificación Efectiva de la Labor Docente. Manual del docente y la docente". Para educadores y educadoras del nivel básico. Verano 2003. Primera edición. Santo Domingo.
- Slavin, R.E. (s/f) Salas de clase efectivas, escuelas efectivas: Plataforma de Investigación para una reforma educativa en América Latina. PREAL: Santiago de Chile.
- Stake, R.E. (1998) *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata, S.L.: Madrid.
- UNESCO-OREALC. (1994) Medición de la calidad de la educación básica: Resultados de siete países. Volumen III REPLAD. Mimeo: Santiago de Chile.
- UNESCO-LLECE (2000). Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje y Matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grados. Primera reimpresión SEE: Santo Domingo.
- UNESCO-LLECE. (2002). *Estudio cualitativo de escuelas con resultados destacables en siete países latinoamericanos*. UNESCO: Santiago de Chile.
- Valera, C. (ed.), Zaiter, J., Vargas, T., Santelises, A., Caracciolo, G. (2001). *¿Cambia la escuela? Prácticas educativas en la Escuela Dominicana*. Santo Domingo: FLACSO, PREAL, UNICEF.
- Villamán, M. y otros. (2003) *Reinventar la escuela. ¿Qué opciones? Reflexiones sobre el futuro de la escuela y educación en la República Dominicana*. Santo Domingo: UNESCO. Foro Socioeducativo.
- Wiesenfeld, E. (2001). *La autoconstrucción: Un estudio psicosocial del significado de la vivienda*. Venezuela: Comisión de Estudios de Postgrado/Facultad de Humanidades y Educación-Universidad Central de Venezuela.
- Woods, P. (1995) *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Tercera reimpresión, Ediciones Paidós y Ministerio de Educación y Ciencia: Madrid.



PANEL 3

Escuela Ema Balaguer

Título de la Investigación

Descripción de la Experiencia en la Implementación de la Metodología Juego Trabajo como Estrategia de Articulación entre el Nivel Inicial y Básico

Problema de Investigación

La desarticulación que pone en evidencia la brecha metodológica existente en el proceso de enseñanza aprendizaje entre el Nivel Inicial y el primer grado del Nivel Básico, reflejada en una clara carencia de estrategias que sirvan de puente para favorecer la articulación de dichos niveles, partiendo de los intereses y características del desarrollo de los niños y las niñas, donde se vinculen su accionar de manera tal que se garantice la transición sin traumas y la continuidad de los aprendizajes.

Aspectos de la Evaluación de Ingreso y del Desempeño

- ¿Cómo se realizó la implementación de la metodología juego-trabajo?
- ¿Cuáles fueron las acciones que desarrollaron los actores del proceso educativo en la implementación de dicha metodología?
- ¿Cuál fue la actitud de los niños y niñas frente a la metodología juego-trabajo?
- ¿Cuál fue la percepción de la familia ante la implementación de esta metodología en el proceso de aprendizaje de sus niños y niñas?
- ¿Cuáles fueron los logros y dificultades en la implementación del juego-trabajo como estrategia de articulación?
- ¿Cómo los docentes trabajan el aprendizaje de los contenidos curriculares en el juego-trabajo?

Objetivo General

Describir la experiencia del primero A de la Escuela Ema Balaguer en la implementación de la metodología juego-trabajo como estrategia de articulación entre el Nivel Inicial y el Primer Grado de la Educación Básica, Distrito Educativo 15-05 de Santo Domingo.

Metodología

(Técnicas, Recolección y Análisis de la Información)

En la realización de esta investigación se usaron las siguientes Técnicas de Investigación: la observación, la entrevista, la Revisión documental y grupos focales. Todas las informaciones se recogieron por medio de cuestionarios y fotografías.

Conclusiones

1. El juego es la forma natural del niño y niña de aprender en la primera infancia.
2. Los niños y niñas del Grado Preprimario y los del Primer Grado de básica por estar en la misma etapa del desarrollo tienen las mismas características e intereses.
3. La metodología juego-trabajo como puente de articulación garantiza la identidad de ambos niveles, promueve la continuidad de los aprendizajes curriculares sin traumas, de manera lúdica y placentera.
4. La articulación entre ambos niveles por medio del juego-trabajo disminuye la deserción y la repitencia en el Primer Ciclo de la Educación Básica.
5. La articulación entre el Grado Preprimario y el Primer Grado del Nivel Básico es un proceso sistemático que implica la integración de todos los actores de los centros educativos.

Recomendaciones

- Implementar la metodología juego-trabajo como estrategia de articulación entre Preprimario y el Primero de básica.
- Capacitar a los docentes de ambos niveles en la metodología juego-trabajo.
- Generar el proceso de articulación de manera sistemática, integrando activamente a todos los actores de los centros educativos (como lo planteamos en la Guía Metodológica).

Autores

Carmen P. Cruz e Ivelisse Molano

XIII. Una metodología participativa a través de la pregunta para el desarrollo del pensamiento crítico reflexivo en los y las estudiantes de Educación de la Universidad Católica Santo Domingo.

Ana Elena Seijas García

Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña
Recinto Félix Evaristo Mejía



Universidad de Barcelona



Maestría en Formación de formadores

Una metodología participativa a través de la pregunta para el desarrollo del pensamiento crítico reflexivo en los y las estudiantes de Educación de la Universidad Católica Santo Domingo

Sustentantes
Connie Elasia Aguiló Morales
Patricia Carolina Matos LLuberes
Ana Elena Seijas García

Asesores:
Dra. Argentina Cabrera
Dr. Antonio Latorre

- 1 -

- No se motivan a la investigación, a la observación e indagación de forma personal.
- Esta población estudiantil se apoya mucho en los criterios ajenos y no hacen el esfuerzo de procesar por sí mismos y mismas una información con lógica y criticidad.
- Se evidencia un aprendizaje memorístico que dificulta la realización de destrezas significativas del pensamiento como la observación, el análisis, la inferencia, la síntesis.

- 4 -

Una metodología participativa a través de la pregunta para el desarrollo del pensamiento crítico reflexivo en las y los estudiantes de la Escuela de Educación de la Universidad Católica Santo Domingo

- 2 -

Objetivo General

Mejorar las destrezas de pensamiento crítico reflexivo en los y las estudiantes de la carrera de Educación de la Facultad de Humanidades, de la Universidad Católica Santo Domingo, por medio de una metodología participativa a través de la pregunta.

- 5 -

SITUACIÓN PROBLEMÁTICA

Los y las estudiantes de la Escuela de Educación:

- Muestran dificultad en la argumentación de sus conocimientos de manera reflexiva y crítica.
- Se circunscriben a hacer réplicas de los contenidos ofertados en las clases, centrándose en conocimientos ya elaborados.
- No se sienten confiados y confiadas en presentar un análisis de su propia autoría y no realizan procesos que argumenten su propia idea de pensamiento

- 3 -

Objetivos Específicos

- Promover estrategias de enseñanza que favorezcan la reflexión crítica en los/as estudiantes.
- Propiciar mejoras en la docencia para fomentar la construcción de un pensamiento crítico reflexivo en los/as futuros/as maestros/as.
- Diseñar un modelo de acción por medio de una metodología activa y participativa a través de la pregunta que incite a los y las estudiantes a utilizar su pensamiento crítico reflexivo.

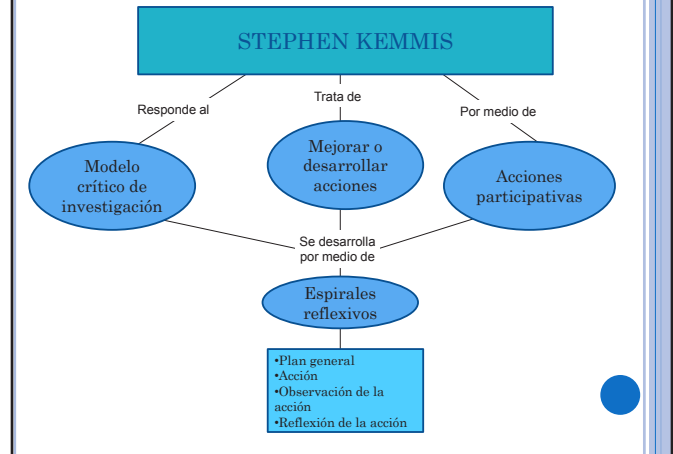
- 6 -

JUSTIFICACIÓN



- 7 -

Modelo Seleccionado



- 10 -

Hipótesis acción

¿Cómo podemos mejorar el pensamiento crítico reflexivo de las y los estudiantes de la Escuela de Educación de la Universidad Católica Santo Domingo?

Implementando una metodología participativa a través de la pregunta

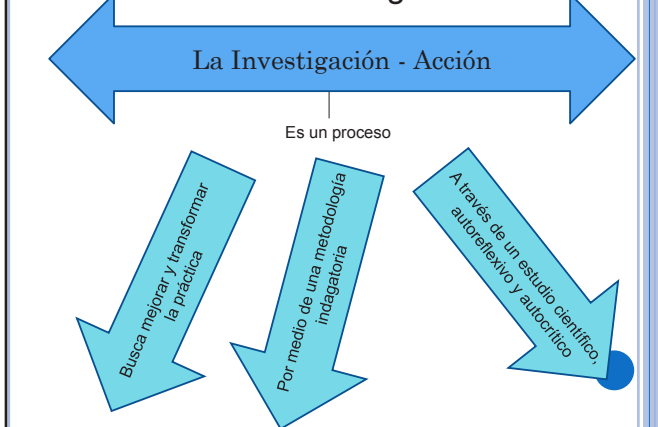
- 8 -

Instrumentos Utilizados

- Observación.
- Notas de campo.
- Diarios del investigador.
- Cuestionarios.
- Discusiones grupales.

- 11 -

Metodología



- 9 -

PRIMER CICLO O BUCLE ESQUEMA DE PLANIFICACIÓN

Objetivos	Estrategias	Actividades	Recursos	Evaluación
Analizar las ventajas y desventajas de las diferentes perspectivas teóricas de la enseñanza y el aprendizaje.	Observación Análisis	Leen, analizan y comparan con las diferentes teorías tratadas. Ubican las mismas. Socialización/puntual de Mapas conceptuales contruidos de las diferentes perspectivas teóricas.	Mapas conceptuales, Pizarra, tiza, papelgrafos, marcadores, Cámara de fotografía y video. Estudio de casos/Material teórico de apoyo	Formativa de proceso: Participación Presentación grupal Diario reflexivo
Promover estrategias que potencien el desarrollo de competencias lingüísticas en los/as estudiantes.	Presentación y debate de experiencias	Exposición sobre algunas estrategias implementadas en el Nivel Básico para desarrollar las competencias lingüísticas.	Computador Proyector	Valoración de las participaciones.
Analizar la importancia de los precursores de la educación del Nivel Inicial y su incidencia en la educación actual.	Tirillas de preguntas Diálogo abierto	Lectura del material bibliográfico e intercambio de respuestas a las preguntas planteadas.	Tirillas de papel, material bibliográfico.	Valoración de la participación activa.

- 12 -

SEGUNDO CICLO

Intervenciones	Objetivos	Estrategias
1ra. Los trastornos del lenguaje	Reflexionar sobre situaciones conocidas	Organización por adelantado
2da Enfoque metodológico para la enseñanza de la lectura y la escritura	Comparar de manera crítica situaciones desde diferentes puntos de vista, respetando la argumentación individual y colectiva.	Lectura y discusión en grupo y dramatización

- 13 -

Categorías	Cambios producidos
* Desarrollo del pensamiento crítico reflexivo	<ul style="list-style-type: none"> •Contextualización y contraste con la realidad. •Elaboración de diarios reflexivos •Debate •Disenso •Confrontación de ideas •Acuerdos parciales •Respeto de la idea de los demás •Escucha reflexiva •Crítica argumentada •Construcción de una mirada más social en sus intervenciones.

- 16 -

3era. Métodos para la enseñanza de la lectura y la escritura.	Comparar de manera crítica situaciones desde diferentes puntos de vista	Debate dirigido
4ta. Evaluación del proceso de la lecto-escritura en el Nivel Inicial.	Analizar situaciones de manera crítica reflexiva y contruir ideas propias a partir de lo conocido	Contrucción personal. El cuchicheo Bola de nieve
5ta Estrategias y actividades para propiciar el desarrollo del lenguaje oral y escrito en el Nivel Inicial	Promover las capacidades de reflexión y toma de decisiones	Elaboración de proyecto

- 14 -

IMPACTO

- 17 -

ANÁLISIS DE DATOS

Categorías	Cambios producidos
* Actitud hacia el aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> •Motivación elevada, interés e indagación sobre el aprendizaje. •Intercambio de cocimientos y experiencias vivenciales a través del diálogo compartido. •Responsabilidad, puntualidady elevado interés en el proceso. •Gran interés ante las innovaciones curriculares. •Manejo efectivo de estrategias y actividades.
* Participación activa	<ul style="list-style-type: none"> •Participación activa del grupo aportando ideas y opiniones propia por medio del análisis. •Escucha activa, respeto en las opiniones y la argumentación. •Sensibilidad social.

- 15 -

De mejora e innovación	Para las personas implicadas	Para la práctica	Para la institución
La implementación e iniciativa de la metodología de la pregunta.	Promoción del diálogo entre las investigadoras	Cambios en las prácticas docentes	1ra. investigación acción en la UCSD dentro de la escuela de educación
Reflexión e interacción grupal	Aplicación por 1ra. vez de una investigación-acción	Visualización de debilidades de las propias prácticas docentes	Posibilidad de propuesta de iniciar y continuar otras investigaciones-acción en la escuela de educación
Toma de decisiones	Trabajo más pensado, reflexivo y crítico sobre la propia práctica	Promoción del trabajo cooperativo como docentes	Compromiso de las investigadoras en multiplicar la misma con otros colegios
Confrontación, disenso y consensos de ideas	Argumentación sustentada en evidencias	Relaciones con los estudiantes	Utilización de estrategias dinámicas, prácticas y participativas
Incremento de la motivación, responsabilidad en las participantes	En los estudiantes mayor capacidad reflexiva, producción de ideas, autores de sus propias ideas.	Revisión de programas de asignatura	
	Capacidad de escucha, de confrontar ideas y consensuarlas		

- 18 -

Conclusiones

- La aplicación de una metodología participativa a través de la pregunta ayudó a mejorar las capacidades de pensamiento crítico reflexivo en las/os estudiantes y en las docentes de la Escuela de Educación de la UCSD.
- Se logró promover estrategias didácticas de reflexión en la acción para lograr en las estudiantes su participación activa, su capacidad de pensar críticamente y formular ideas de innovación para su práctica.
- El estilo y las forma de acompañar las clases, se dinamizaron e integraron una serie de estrategias que favorecieron las mismas.
- En los encuentros de la asignatura por parte de las facilitadoras, logrando además que las participantes de la investigación valoraran el alcance de las mismas, su significación y puesta en práctica de la metodología participativa a través de la pregunta.

- 19 -



- 22 -

Recomendaciones:

- Constituir comunidades de aprendizajes dentro de la Escuela de Educación que favorezca en todas/os la interacción, profundización y reflexión del pensamiento.
- Es necesario una revisión en los programas de práctica docente. Sin las mismas no es posible la reflexión sobre la acción.
- Compartir espacios con los docentes de la Escuela de Educación para su formación en el área de investigación acción. La investigación acción educativa es la mejor forma de mejorar la calidad de la educación.
- Fomentar en los docentes formadores el uso de estrategias didácticas que conlleven reflexión, producción y construcción de conocimientos por parte de los estudiantes.

- 20 -

Muchas Gracias

- 23 -

“La educación dialógica, indagatoria por medio de las preguntas promueve el arte de escuchar y crea la disposición y capacidad de conversar abiertamente. Las preguntas ayudan a iniciar procesos interactivos de aprendizajes y solución de problemas, lo mismo que mantenerlos hasta cuando se logran los objetivos y se planteen nuevos problemas y nuevas situaciones de aprendizaje en este continuo trasegar que es la vida.”

Paulo Freire (1988)

- 21 -

XIV. Realidad de la Enseñanza de las Matemáticas en el Nivel Básico y Medio de la República Dominicana.

Dr. Luis Eduardo Domínguez

INSTITUTO NACIONAL DE FORMACIÓN Y CAPACITACIÓN DEL MAGISTERIO
INAFOCAM

REALIDAD DE LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS EN EL NIVEL BÁSICO Y MEDIO DE LA REPÚBLICA DOMINICANA

Presentado en el:
I CONGRESO IDEICE
Santo Domingo, 2 diciembre 2010

Presentado por:
Dr. Luis Eduardo Domínguez

- 1 -

Objetivos Específicos

1. Analizar las opiniones de alumnos y docentes respecto a la concepción, idea e importancia de las matemáticas en la actualidad.
2. Valorar la comprensión de la realidad sociocultural y organizativa de alumnos, docentes y centros educativos públicos, como punto de partida para los cambios que demanda el proceso enseñanza / aprendizaje de las matemáticas.
3. Identificar los elementos que caracterizan la práctica docente y las condiciones de aprendizajes de los alumnos.
4. Comparar los modelos de enseñanzas implementados en las aulas con el rendimiento y conocimiento de los alumnos.
5. Analizar el currículo de cada grado en relación a las exigencias psicopedagógica y de conocimiento necesario para el aprendizaje de los/as alumnos/as.
6. Presentar recomendaciones para el currículo y la formación del profesorado a partir de las conclusiones del estudio.

- 4 -

Propósito

- Investigar sobre la realidad de la enseñanza de las matemáticas en República Dominicana como diagnóstico que favorezca la toma de decisiones pertinentes para la mejora de los aprendizajes de los/as alumnos/as.

- 2 -

Objetivos de Investigación

1. Determinar las opiniones de alumnos y docentes respecto a la concepción, idea e importancia de las matemáticas en la actualidad.
2. Identificar el entorno sociocultural y organizativo de alumnos, docentes y centros educativos públicos.
3. Identificar los elementos que caracterizan la práctica docente y las condiciones de aprendizajes de los alumnos.
4. Determinar las características de los/as docentes de matemática, con relación a las exigencias de la actividad docente
5. Comparar los modelos de enseñanzas implementados en las aulas con el rendimiento y conocimiento de los alumnos.
6. Analizar el currículo de cada grado en relación a las exigencias psicopedagógica y de conocimiento necesario para el aprendizaje de los/as alumnos/as.

- 5 -

Objetivos

- **Objetivo General de la Investigación**
 - Determinar la concepción, práctica y realidad del proceso enseñanza / aprendizaje de las matemáticas en el Nivel Básico y Medio de las escuelas públicas de República Dominicana en la actualidad, para hacer las recomendaciones y tomar las decisiones pertinentes para la mejora del aprendizaje de los/as alumnos/as

- 3 -

Preguntas de Investigación

- **Opiniones y Actitudes de Alumnos y Docentes**
 1. ¿Qué opinión tienen maestros/as y alumnos/as sobre el aprendizaje de las matemáticas?
 2. ¿Cuál es la valoración que tienen maestros/as, alumnos/as, directivos, técnicos y padres del aprendizaje de las matemáticas?
 3. ¿Qué entienden maestros y alumnos por aprendizaje?
 4. ¿Cómo se percibe la utilidad del aprendizaje de la matemática?
 5. ¿Qué relación se percibe que tiene la matemática con la vida diaria?
 6. ¿Qué aporte se percibe que hace la matemática a las demás ciencias?
 7. ¿Cuál es la percepción del rol del docente que enseña matemática?
 8. ¿Cuál es la percepción del rol del alumno?
 9. ¿Cómo consideran alumnos y docentes que se aprende matemática?

- 6 -

Preguntas de Investigación

- **Entorno sociocultural y organizativo**
 1. ¿Cuáles son las características sociodemográficas de los alumnos de los Centros incluidos en la investigación?
 2. ¿Cuáles son las características sociodemográficas de los/as docentes de matemática?
 3. ¿Cuáles son las condiciones estructurales y funcionales de los centros educativos y de las aulas donde se imparten la matemática?

- 7 -

Preguntas de Investigación

- **Relación entre prácticas docentes y rendimiento de alumnos**
 1. ¿Qué relación existe entre las prácticas docentes empleadas y el nivel de dominio de los contenidos del programa de los/as alumnos/as?
 2. ¿Cuáles contenidos resultan de fácil comprensión y por qué?
 3. ¿Cuáles factores inciden en el aprendizaje de las matemáticas?
 4. ¿Cuáles son las principales dificultades de los/as alumnos/as para aprender matemática?

- 10 -

Preguntas de Investigación

- **Práctica Docente y condiciones del aprendizaje**
 1. ¿Cuál es la metodología privilegiada en la enseñanza de las matemáticas?
 2. ¿Cuales recursos utiliza el/la maestros/a en la enseñanza de las matemáticas?
 3. ¿Como se planifica el proceso de interacción docente para la enseñanza?
 4. ¿Cuáles son las principales dificultades del profesorado que enseña matemática?
 5. ¿Qué dominio tienen los docentes del currículo que imparten?
 6. ¿Cómo se organiza la interacción docente?
 7. ¿Cómo se administra el tiempo en la clase?
 8. ¿Con cuales estrategias logran los alumnos comprender las matemáticas?
 9. ¿Cuál es el orden de enseñanza implementado por el profesorado?
 10. ¿Cómo evalúa el docente el aprendizaje de sus alumnos?
 11. ¿Cuando el alumno comprende las matemáticas?
 12. ¿Desarrollan los docentes el currículo del grado en el cual trabajan?
 13. ¿Cuáles son los temas más trabajados y menos trabajados por los docentes en el grado?
 14. ¿Qué tipo de apoyo recibe el docente para fortalecer su práctica?
 15. ¿Cuáles son los alumnos considerados sobresalientes en el dominio de las matemáticas y que ocurre con ellos en las Olimpiadas y en cursos superiores?

- 8 -

Preguntas de Investigación

- **Análisis curricular de cada grado y exigencias psicopedagógica y de conocimiento necesario para el aprendizaje de los/as alumnos/as**
- **Analizar el currículo de cada grado en relación a las exigencias psicopedagógica y de conocimiento necesario para el aprendizaje de los/as alumnos/as.**

- 11 -

Preguntas de Investigación

- **Características de docentes**
 1. ¿Cuál es el dominio científico de los docentes que enseñan matemáticas?
 2. ¿Cuál es el nivel de formación y de experiencia de los/as docentes?
 3. ¿Cuál es la característica del ambiente en el cual se enseña matemática?

- 9 -

Operacionalización de Variables (Ejemplo)

Objetivo N°	Variable	Definición	Indicador	Fuentes (sujetos u objetos de la observación)
1	Opiniones y Actitudes	Conjunto de sentimientos, disposiciones a actuar y disposición a conocer hacia la matemática y su enseñanza	Encuestas actitudinales con escalas tipo Likert	Estudiantes Docentes
2	Entorno sociocultural y organizativo	Características específicas que se refieren al nivel social, cultural y de condiciones físicas y de funcionamiento, tanto en personas como en instituciones	Indagación de características por medio de: • Protocolo de observación de características de Centros • Resultados de estudio cualitativo	Estudiantes Docentes Centros Educativos
3	Práctica Docente	Conjunto de estrategias, modelos docentes, discursos, acciones y organización implementados en el ambiente áulico para la enseñanza de la matemática	• Encuestas de prácticas docentes • Protocolo de observación de aula • Resultados de observación cualitativa • Entrevistas a profundidad	Estudiantes Docentes Directores
4	Características de docentes	Conocimientos, formación, experiencia docente y otros elementos que caracterizan a docentes de matemática como tales	• Encuesta a docentes • Protocolo de Observación de aulas • Resultados de Grupos focales y observación cualitativa	Docentes Aulas
5	Modelos de Enseñanza Rendimiento y conocimiento	(Ver "Prácticas Docentes") Apropiación de los contenidos curriculares propios del nivel	• Como prácticas docentes) • Pruebas cognitivas adaptadas al currículo propio para el nivel y grado que se imparte	Docentes Aulas Estudiantes Docentes

- 12 -

Metodología

- **Tipo de Investigación**
- Investigación descriptiva y comparativa de actitudes, conocimientos, prácticas y contextos relacionados a la enseñanza de la matemática, sector oficial, niveles Básico y Medio.
- Estudio transversal, paradigma mixto de interrelación entre enfoque cuantitativo y cualitativo.
- Aúna enfoque cuantitativo muestral por cuotas proporcionales con selección ad hoc para observación cualitativa.

- 13 -

Muestra Docentes

- **TODOS** los docentes de matemática disponibles en cada centro seleccionado, al momento de que se presentasen los evaluadores al mismo

- 16 -

Muestra Centros

Cuadro N° 2: Muestra de centros por Zona y Nivel

<i>Total de Centros</i>			
	Rural	Urbana	Total
Básica	7,247	1,880	9,127
Media	258	487	745
Total	7,504	2,357	9,861
<i>Muestra estratificada por zona y nivel</i>			
	Rural	Urbana	Total
Básica	282	73	355
Media	10	19	29
Total	292	92	384

- 14 -

• Selección de casos a incluir

- Procedimiento de aleatorización para la selección de los casos:
- Alumnos de 1°, 2° y 3° grado de Básica: todos los presentes.
- Alumnos niveles superiores: 3 tipos de agrupaciones:
 - a) grados 4°, 5°; 6° de Básica [18 estudiantes]
 - b) grados 7° y 8° [12 estudiantes]
 - c) 1° a 4° de Media [24 estudiantes]
- A cada centro se asignó una de estas agrupaciones, con 6 estudiantes de cada grado (manual del investigador detalla procedimiento de selección).
- Selección aleatoria de estudiantes y docentes para grupos focales y entrevistas a profundidad.

- 17 -

Muestra Estudiantes

Cuadro N° 3: Muestra de alumnos por grado

	Escuelas Públicas	De Muestra
Grado 1	222,887	210
Grado 2	212,674	201
Grado 3	220,392	208
Grado 4	187,550	177
Grado 5	152,470	144
Grado 6	124,450	117
Grado 7	103,017	97
Grado 8	88,015	83
		1,237
Media 1	96,088	91
Media 2	73,814	70
Media 3	60,101	57
Media 4	60,533	48
		266
Total	1,591,991	1,503

- 15 -

Instrumentos

- Encuestas actitudinales, con escalas tipo Liker para docentes y para alumnos
- Protocolo de observación de características de Centros
- Guías de Grupos Focales
- Guías de entrevista a profundidad
- Encuestas de prácticas docentes
- Protocolo de observación de aula
- Encuesta a docentes sobre su práctica
- Pruebas cognoscitivas adaptadas al currículo prescrito para el nivel y grado que se imparte para estudiantes y docentes
- Guías de Análisis de expertos

- 18 -

Ejemplos de Instrumento Docentes

This page displays several examples of teacher instruments. At the top, there is a 'Planificación de la Clase' (Lesson Plan) for a mathematics class. Below it, there are various forms for recording student performance, including a 'Registro de Observaciones' (Observation Record) and a 'Registro de Resultados' (Results Record). The instruments are designed to be practical and easy to use in a classroom setting.

- 19 -

Ejemplo de Instrumentos: Estudiantes de 4to. Básica, a 4to. Media

This page shows two examples of student instruments. On the left is a 'Prueba 2ºAFOCAM' (2nd AFOCAM Test) with multiple-choice questions about numbers and operations. On the right is an 'Actividad de evaluación hacia la matemática' (Mathematics Evaluation Activity) that involves a practical task with a ruler and a string to measure a distance.

- 22 -

Ejemplo de Instrumentos: Estudiantes 1ro, 2do y 3ro

This page displays three examples of student instruments for lower grades. The first is a 'Prueba 2ºAFOCAM' for 1st grade with simple multiple-choice questions. The second is a 'Prueba 2ºAFOCAM' for 2nd grade with a drawing activity. The third is a 'Prueba 2ºAFOCAM' for 3rd grade with a drawing activity and a simple math problem.

- 20 -

Instructivo Investigador

This page shows a 'Instructivo Investigador' (Investigator's Manual) for a research project. It includes sections for 'SELECCIÓN DE MUESTRAS' (Sample Selection), 'CONDUCCIÓN DE GRUPOS FOCALES' (Focus Group Conduct), and 'APLICACIÓN DE ENCUESTAS' (Survey Application). The manual provides detailed instructions and a checklist for the researcher.

- 23 -

Guías para Aplicación Pruebas

This page contains 'Guías para Aplicación Pruebas' (Guides for Test Application). It includes instructions for teachers on how to administer the tests and for students on how to take them. A sample test sheet is also provided, showing a simple addition problem: $14 + 79 = 45 + 12$.

- 21 -

Guías y Listas Observación

This page contains 'Guías y Listas Observación' (Guides and Observation Lists). It includes a checklist of items to observe in a classroom and a table for recording the data. The table has columns for 'Observador' (Observer), 'Fecha' (Date), and 'Observaciones' (Observations).

- 24 -

Ejemplo de identificación de conocimientos por ítems

Contenidos	Pregunta #	Total	Naturaleza del conocimiento
Secuencia de los números naturales menores que 100	2	6	Conceptual
	7		Conceptual
	8		Conceptual
	9		Conceptual
	18		Conceptual
Lectura, escritura y comparación de números naturales menores que 100	1	4	Conceptual
	3		Conceptual
	4		Conceptual
	12		Conceptual
	19		Conceptual
Adición, sustracción de cantidades con resultados menores que 100 sin reagrupación	5	7	Procedimental
	10		Procedimental
	11		Procedimental
	13		Procedimental
	14		Procedimental
	17		Procedimental
Identificación de figuras planas y objetos tridimensionales	15	2	Conceptual
	16		Conceptual
	6		Conceptual
Estimación y medición de longitudes utilizando medidas arbitrarias	6	1	Conceptual
			Conceptual

- 25 -

Rendimiento de la Muestra

Cuadro N° 8: Comparación de la muestra de alumnos prevista con la obtenida, por grados

	Muestra prevista	Muestra obtenida	% de muestra
Grado 1	210	132	63%
Grado 2	201	80	40%
Grado 3	208	72	35%
Grado 4	177	1024	579%
Grado 5	144	1042	724%
Grado 6	117	941	804%
Grado 7	97	835	861%
Grado 8	83	741	893%
	1,237	4,867	393%
Media 1	91	156	171%
Media 2	70	166	237%
Media 3	57	167	293%
Media 4	48	166	346%
	266	655	246%
Total	1,503	5,622	367%

- 28 -

Metodología Recolección de datos

- Selección de las secciones a observar en el centro
- Contacto previo con el Centro
- Contacto con Director
- Observación de clases de matemática
- Encuestas a docentes de matemática (Incluye prueba cognoscitiva)
- Pruebas cognoscitivas a alumnos y actitudinales a alumnos
- Observación de características del Centro educativo
- Grupos focales Docentes
- Grupos focales Estudiantes
- Entrevista a profundidad a docentes y estudiantes

- 26 -

Rendimiento de la Muestra

Cuadro N° 9: Docentes según nivel donde labora, por Regional

	Nivel donde labora			Total
	Básico	Medio		
BARAHONA	9			9
SAN JUAN DE LA MAGUANA	63	1		64
AZUA	49	1		50
SANTO DOMINGO I	44	7		51
SAN PEDRO DE MACORIS	35	7		42
LA VEGA	47	6		53
SAN FRANCISCO DE MACORIS	65	12		78
SANTIAGO	74	17		91
MAO	24			24
SANTO DOMINGO II	47	12		59
PUERTO PLATA	42	2		44
HIGUEY	44			44
MONTE CRISTI	28			28
NAGUA	36			36
SANTO DOMINGO III	83	1		84
COTUI	25	13		38
MONTE PLATA	19	2		21
BAHORUOCO	36	1		37
Total	771	82		853

Se esperaba poder entrevistar 1,503 docentes, pero solamente se obtuvieron 853. Esto se debe a que la unidad de muestreo era el centro, y por lo tanto, en los 382 centros visitados, esa era la cantidad de docentes disponibles.

- 29 -

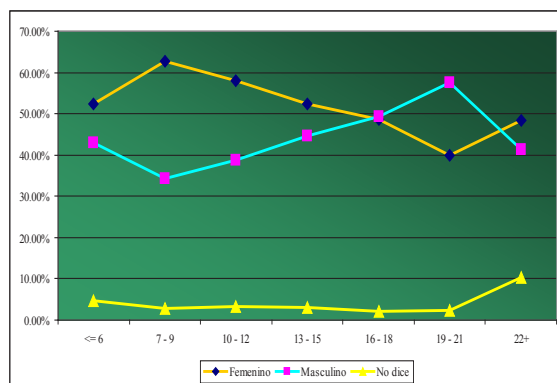
Rendimiento de la Muestra

Cuadro N° 6: Centros en la muestra, por zona, según Regional

	Zona del Centro		Total
	Urbana	Rural	
BARAHONA	2	3	5
SAN JUAN DE LA MAGUANA	2	23	25
AZUA	8	14	22
SANTO DOMINGO I	6	18	24
SAN PEDRO DE MACORIS	10	15	25
LA VEGA	4	29	33
SAN FRANCISCO DE MACORIS	6	25	31
SANTIAGO	5	32	37
MAO	5	6	11
SANTO DOMINGO II	15	5	20
PUERTO PLATA	5	7	12
HIGUEY	4	13	17
MONTE CRISTI	5	10	15
NAGUA	3	21	24
SANTO DOMINGO III	19	2	21
COTUI	7	18	25
MONTE PLATA	2	20	22
BAHORUOCO	4	9	13
Total	112	270	382

- 27 -

Características de la Muestra: Género de Estudiantes



- 30 -

Feminización estudiantes

Cuadro N° 12: Índice de feminización por grado y edad

Grado	Edad (años cumplidos)																		
	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20				
Primero	0.944	1.143	0.667																
Segundo		1.667	0.875	0.571	0.500			0.500											
Tercero		1.000	1.545	0.818	2.500														
Cuarto		2.000	2.417	2.111	1.175	1.167	0.944	0.556	0.474	1.000	0.500								
Quinto				2.438	1.760	1.240	1.039	0.685	0.793	0.333	0.625	0.143	1.000						
Sexto				4.000	2.385	2.289	1.376	0.968	0.680	0.594	0.857								
Séptimo					7.000	2.231	1.716	1.617	1.054	0.744	0.348	0.538	1.000						
Octavo						7.000	1.813	2.456	1.427	1.167	1.033	0.385	0.375						
Media1							5.000	2.333	1.571	2.000	0.667	1.500			1.000				
Media2								2.000	1.400	1.438	1.130	0.909	0.750	0.667	0.333				
Media3									1.333	1.923	1.120	1.167	0.833	0.500					
Media4										8.000	1.500	1.842	0.833	1.200					

- 31 -

Principales Hallazgos

- Los grupos son estadísticamente diferentes
- El más desfavorecido es el de 4to a 6to

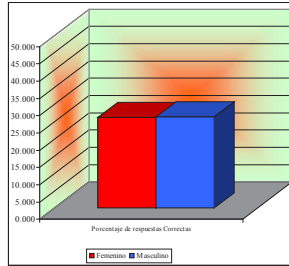
Cuadro N° 18: HSD de Tukey ^{a,b} para diferencias entre niveles

Grupos de Grados	N	Subconjunto para alfa = .05			
		1	2	3	4
4º a 6º	2967	20.8915			
Media	654		24.3654		
7º y 8º	1570			32.0732	
1º a 3º	283				55.5124
Sig.		1.000	1.000	1.000	1.000

- 34 -

Principales Hallazgos

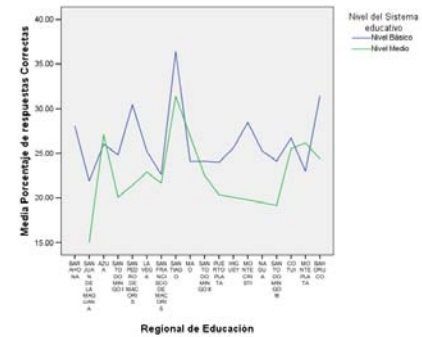
- No hay diferencias cognoscitivas ligadas al género, en estudiantes
- El porcentaje promedio de respuestas correctas es del 26%



- 32 -

Principales Hallazgos

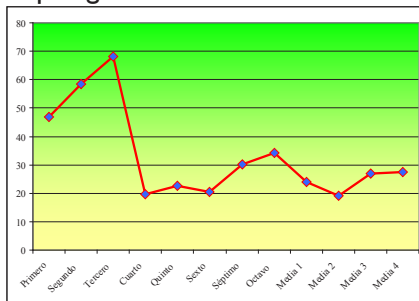
- Diferencias según Regional



- 35 -

Principales Hallazgos

- Promedio de respuestas en estudiantes, por grado



- 33 -

Principales Hallazgos

- Grupos diferenciales, según Regional

Regional de Educación	N	Subconjunto para alfa = .05					
		1	2	3	4	5	6
SAN JUAN DE LA MAGUANA	348	21.7529					
SAN FRANCISCO DE MACORIS	391	22.4297	22.4297				
MONTE PLATA	271	23.3764	23.3764				
PUERTO PLATA	204	23.5049	23.5049	23.5049			
SANTO DOMINGO 10	345	23.5507	23.5507	23.5507			
SANTO DOMINGO 15	275	24.0182	24.0182	24.0182	24.0182		
SAN CRISTOBAL	388	24.0335	24.0335	24.0335	24.0335		
MAO	177	24.0960	24.0960	24.0960	24.0960		
LA VEGA	480	24.7604	24.7604	24.7604	24.7604		
NAGUA	321	25.2648	25.2648	25.2648	25.2648		
HIGUEY	241	25.6017	25.6017	25.6017	25.6017		
AZUA	273	26.1172	26.1172	26.1172	26.1172	26.1172	
COTUI	309	26.5534	26.5534	26.5534	26.5534	26.5534	
BARAHONA	81	28.0864	28.0864	28.0864	28.0864	28.0864	
MONTE CRISTI	237				28.4599	28.4599	
SAN PEDRO DE MACORIS	324					30.2469	
BAHORUCO	152						30.2961
SANTIAGO	657						35.4195
Sig.		.084	.140	.050	.070	.125	1.000

- 36 -

Principales Hallazgos: Docentes

Cuadro N° 23: Significatividad de diferencias de medias entre docentes, según Nivel

Porcentaje de Respuestas Correctas	Medio por Categoría		Prueba T para la igualdad de medias		
	Básico	Medio	Diferencia de medias	t	Sig.
Porcentaje de Respuestas Correctas	60.333	67.595	-7.262	-2.874	0.005

Legenda

Significativamente Diferentes

Básico mayor que Medio significativamente

Medio mayor que Básico significativamente

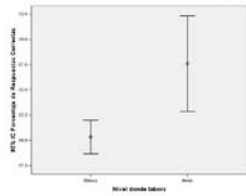
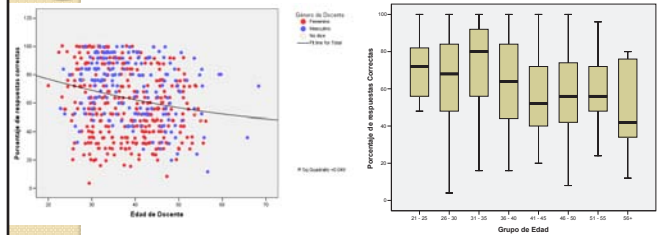


Gráfico 5: Intervalos de confianza de la media entre docentes de Básica y Medio, en pruebas cognitivas

- 37 -

Principales Hallazgos: Docentes y Edad



- 40 -

Principales Hallazgos: Docentes por Género

Cuadro N° 24: Comparación de medias entre género, en resultados de pruebas cognitivas de Docentes

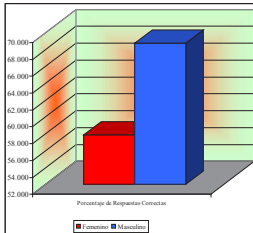
Porcentaje de Respuestas Correctas	Medio por Categoría		Prueba T para la igualdad de medias		
	Femenino	Masculino	Diferencia de medias	t	Sig.
Porcentaje de Respuestas Correctas	57.863	68.713	-10.850	-6.333	0.000

Legenda

Significativamente Diferentes

Femenino mayor que Masculino significativamente

Masculino mayor que Femenino significativamente



- 38 -

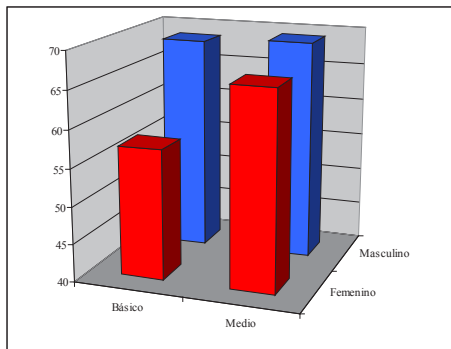
Principales Hallazgos: Docentes por Regional

Cuadro N° 28: Comparaciones múltiples (HS de Tukey) para promedios en las pruebas de docentes, por Regional

Regional de Educación	N	Subconjunto para alfa = .05				
		1	2	3	4	5
SAN FRANCISCO DE MACORIS	78	46.31				
BAHORUCO	35	47.11	47.11			
SANTO DOMINGO (15)	81	47.41	47.41			
SANTO DOMINGO (10)	62	53.03	53.03	53.03		
SAN CRISTOBAL	52	55.31	55.31	55.31		
MONTE CRISTI	28	57.14	57.14	57.14		
MONTE PLATA	22	57.27	57.27	57.27		
PUERTO PLATA	44	58.00	58.00	58.00		
SAN JUAN DE LA MAGUANA	64	59.25	59.25	59.25		
INAGUA	35	61.33	61.33	61.33		
AJAZUA	49		63.84			63.84
LA VEGA	52		64.85			64.85
SAN PEDRO DE MACORIS	42		64.86			64.86
HIGUEY	44		66.45			66.45
BARAHONA	9		68.00			68.00
MAO	24		69.50			69.50
COTUI	38				78.63	78.63
SANTIAGO	88					87.00
Sig.		.147	.053	.062	.166	.958

- 41 -

Principales Hallazgos: Docentes, Género y Nivel



- 39 -

Principales Hallazgos: Correlación Docentes VS Estudiantes

Cuadro N° 29: Correlación entre promedios de estudiantes y docentes, por Centro Educativo

Promedio de Docentes	Promedio de Estudiantes	
	Correlación de Pearson	.260 ^(**)
Sig. (bilateral)	.000	
N	358	

La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral)

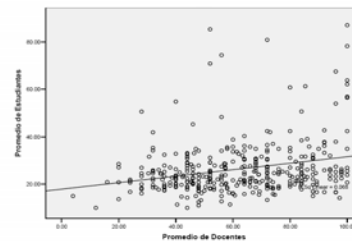


Gráfico 9: Dispersión de puntuaciones y correlación entre medias de estudiantes y docentes, a nivel de centro

- 42 -

Principales Hallazgos: Estudiantes VS Docentes por Distrito Escolar

Cuadro N° 36: Correlación entre puntuaciones de estudiantes y docentes, agrupados por Distrito Educativo

Promedio en Distrito de Docentes	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	Promedio en Distrito de Estudiantes
74	.004	294(7)
	N	95

La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

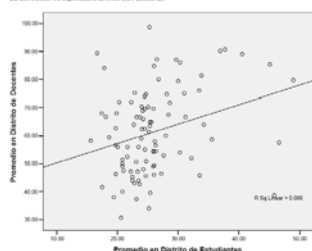


Gráfico 36: Dispersión y correlación de puntuaciones entre estudiantes y docentes, por Distrito

- 43 -

Principales Hallazgos: Actitud hacia MT y Edad

Cuadro N° 35: Correlación entre las escalas actitudinales y los resultados en las pruebas cognitivas, 1° a 3° Grados

	Correlación de Pearson	Sig. (bilateral)	N
Actitud hacia el aprendizaje de la matemática	.453 (**)	.000	208
Actitud global hacia la Matemática	.429 (**)	.000	208
Interés por Operaciones	.374 (**)	.000	207
Interés por Escritura de números	.305 (**)	.000	200
Interés por Geometría	.275 (**)	.000	205
Interés por Aplicación de aprendizajes de Matemática	.253 (**)	.000	197
Interés por Conjuntos	.241 (**)	.001	196
Aceptación de docente	.175 (*)	.017	186
Interés por participar en clases	.159 (*)	.030	185
Aplicabilidad percibida de la Matemática	.097	.175	197
Interés general por la Matemática	.014	.846	200

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

- 46 -

Principales Hallazgos: Actitudes Estudiantes 1ro a 3ro



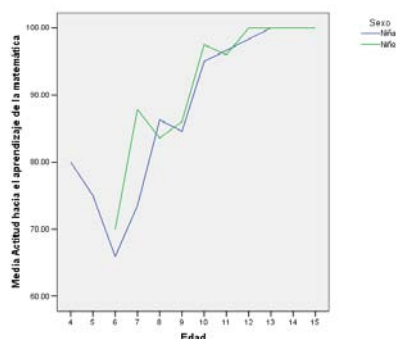
- 44 -

Actitudes Estudiantes 4° Básica a 4° Media: Factores Actitudinales

- **Factor 1: Atracción hacia las matemáticas**
- Implica gusto por realizar actividades de matemática, preferencia por la matemática y sensación de que es fácil aprenderla.
 - Está compuesto por preguntas del siguiente tipo:
 - Cuando vaya a estudiar mi carrera, prefiero que tenga matemática
 - Los contenidos de matemáticas son los más fáciles de entender
 - Si yo fuera docente, me gustaría enseñar matemática
 - Prefiero la matemática a cualquier otra asignatura
 - Se me hace muy fácil aprender matemática
 - No importa la forma en que me enseñen la matemática, pues como quiera la entiendo

- 47 -

Principales Hallazgos: Actitud hacia aprendizaje de matemática, según edad



- 45 -

Actitudes Estudiantes 4° Básica a 4° Media: Factores Actitudinales

- **Factor 2: Apreciación de las matemáticas y de los docentes**
- Aceptación de una actitud de razonamiento y lógica del aprendizaje, aceptación de la labor de docentes y de la importancia de la matemática en la vida diaria.
 - Algunas de las preguntas más significativas para este factor son:
 - Me resulta más fácil aprender matemática si razono y le busco la lógica
 - Creo que yo soy quien tiene la mayor responsabilidad para aprender los contenidos que me enseñan
 - Cuando mi docente está feliz, nos enseña mejor
 - Mi docente me facilita el aprendizaje de la matemática
 - Lo que más me ayuda para aprender matemática es tratar de usar lo que me enseñan en las cosas diarias
 - La matemática es importante para mi vida

- 48 -

Actitudes Estudiantes 4° Básica a 4°

Media: Factores Actitudinales

- **Factor 3: Actitud de aceptación de la enseñanza (pasividad en aprendizaje)**
- Indica una aceptación pasiva al aprendizaje y a la autoridad y rol de “enseñante” del docente.
 - Sus preguntas son del tipo:
 - Me resulta más fácil aprender las cosas de matemática si me las aprendo de memoria
 - Nosotros usamos el libro de texto durante todo el año
 - Para aprender matemática hay que dejar que docente enseñe: Es docente quien tiene que enseñar
 - Las notas que me dan en matemática de verdad reflejan lo que yo he aprendido
 - Cuando voy a pintar recuerdo que hay que utilizar fracciones de pintura para cada área
 - Lo que más me ayuda para aprender matemática es tratar de usar lo que me enseñan en las cosas diarias

- 49 -

Actitudes Estudiantes 4° Básica a 4°

Media: Factores Actitudinales

- **Factor 6: Metodología de la enseñanza-aprendizaje de la matemática**
- Se refiere a elementos metodológicos empleados en la enseñanza, desde el uso de recursos a la interrelación con otras áreas.
 - Se compone de preguntas como las siguientes:
 - La matemática ayuda al aprendizaje de las ciencias de la naturaleza
 - No nos permiten usar calculadoras en matemática
 - En las clases de matemática usamos cartabones, compases, figuras, objetos del medio y otros recursos
 - Mi docente relaciona los contenidos de matemática con los de otras asignaturas
 - Creo que lo que aprendo en matemática me sirve para el aprendizaje de otras asignaturas

- 52 -

Actitudes Estudiantes 4° Básica a 4°

Media: Factores Actitudinales

- **Factor 4: Rechazo a la matemática y a docente**
- Refleja rechazo hacia la matemática y hacia la enseñanza de la misma y sus docentes, así como actitud sexista.
 - Preguntas significativas en este factor son del tipo siguiente:
 - Los varones entienden más la matemática que las hembras
 - La matemática es para estudiantes muy inteligentes
 - Prefiero realizar otras tareas y no las de matemática
 - Pienso que la matemática sería más fácil si la explicara otro docente
 - Creo que mis clases de matemática se desperdicia mucho tiempo en cosas que no tienen importancia

- 50 -

Actitudes Estudiantes 4° Básica a 4°

Media: Factores Actitudinales

- **Factor 7: Dificultad para aprender matemática**
- La matemática se considera difícil de aprender, y que requiere de un esfuerzo profundo para lograr este aprendizaje.
 - Sus preguntas más significativas son:
 - La matemática la aprendo si me la enseñan despacio
 - Si quiere aprender matemática, tiene que fajarse a estudiar y entender, sin importar que hagan docentes
 - La matemática sería más fácil de aprender si lo hacemos con prácticas
 - No importa la forma en que me enseñen la matemática, pues como quiera la entiendo (En sentido inverso)

- 53 -

Actitudes Estudiantes 4° Básica a 4°

Media: Factores Actitudinales

- **Factor 5: Aceptación a docente**
- Prácticamente contrario al factor anterior, este factor refleja una aceptación de la matemática, de sus docentes y de la utilidad de la misma.
 - Sus preguntas más significativas son:
 - Me gusta mi docente de matemática
 - Me gusta como mi docente me enseña matemática
 - Mi docente me facilita el aprendizaje de la matemática
 - La matemática sería más fácil de aprender si lo hacemos con prácticas
 - Pienso que la matemática sería más fácil si la explicara otro docente (En sentido inverso)

- 51 -

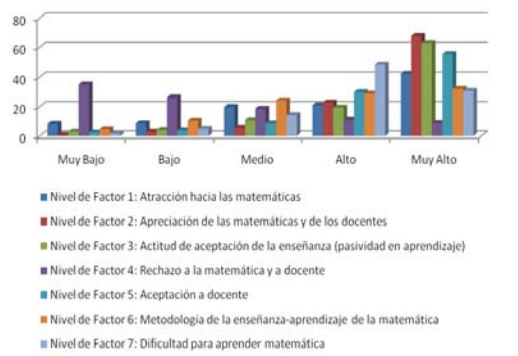
Actitudes Estudiantes 4° Básica a 4°

Media: Factores Actitudinales

- Cálculo de un valor (Índice) Global Actitudinal
- Sumatoria de las respuestas según sentido lógico de la pregunta (inversión de las respuestas en las preguntas “negativas”)
- Análisis de confiabilidad Alfa de Crombach de 0.70 (bastante alto)

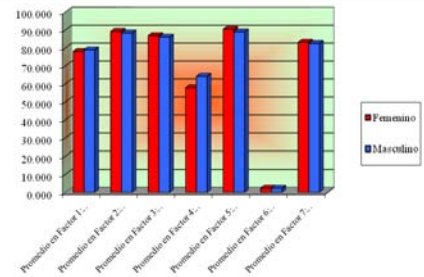
- 54 -

Resultados Actitudinales



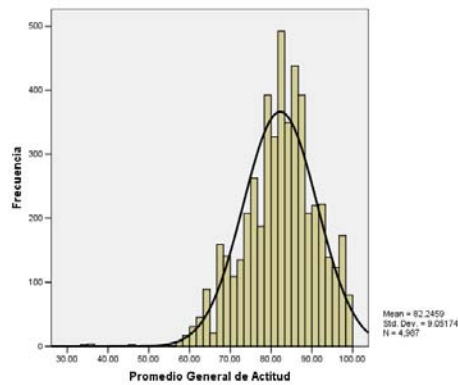
- 55 -

Resultados Actitudinales



- 58 -

Resultados Actitudinales



- 56 -

Resultados Actitudinales

* Cuadro N° 40: Promedio y prueba de diferencia de promedios para la escala actitudinal global, según sexo.¶

Promedio General de Actitud	Media por Categoría		Prueba T para la igualdad de medias		
	Femenino	Masculino	Diferencia de medias	t ₀	Sig. ₀
Promedio General de Actitud	82.024	82.435	-0.410	-1.536	0.124

En general, ambos sexos muestran una actitud hacia la matemática positiva, en promedio.¶

- 59 -

Resultados Actitudinales

Género	Media por Categoría		Prueba T para la igualdad de medias		
	Femenino	Masculino	Diferencia de medias	t ₀	Sig. ₀
Promedio en Factor 1: Atracción hacia las matemáticas	78.152	78.990	-0.838	-1.566	0.117
Promedio en Factor 2: Apreciación de las matemáticas y de los docentes	89.291	88.420	0.871	2.511	0.012
Promedio en Factor 3: Actitud de aceptación de la enseñanza (pasividad en aprendizaje)	86.925	86.096	0.829	1.888	0.059
Promedio en Factor 4: Rechazo a la matemática y a docente	57.905	64.301	-6.397	11.463	0.000
Promedio en Factor 5: Aceptación a docente	90.489	88.995	1.494	3.789	0.000
Promedio en Factor 6: Metodología de la enseñanza-aprendizaje de la matemática	77.536	76.722	0.814	1.817	0.069
Promedio en Factor 7: Dificultad para aprender matemática	83.212	82.573	0.639	1.463	0.143

Legenda

Significativamente Diferentes:
Femenino mayor que Masculino significativamente
Masculino mayor que Femenino significativamente

- 57 -

Resultados Actitudinales

	Grupo de Edad						
	6 a 8 años	9 a 10 años	11 a 12 años	13 a 14 años	15 a 16 años	17 a 18 años	Más de 18 años
Promedio en Factor 1: Atracción hacia las matemáticas	85.67	81.23	81.03	78.51	75.05	68.55	66.27
Promedio en Factor 2: Apreciación de las matemáticas y de los docentes	85.44	87.11	88.55	89.56	89.73	89.54	92.57
Promedio en Factor 3: Actitud de aceptación de la enseñanza (pasividad en aprendizaje)	87.81	83.43	86.41	88.24	87.44	84.71	85.81
Promedio en Factor 4: Rechazo a la matemática y a docente	73.74	64.15	61.27	58.73	58.78	57.53	56.46
Promedio en Factor 5: Aceptación a docente	86.73	88.89	89.66	90.76	90.63	88.55	91.94
Promedio en Factor 6: Metodología de la enseñanza-aprendizaje de la matemática	77.16	75.78	75.39	76.88	79.38	81.50	81.52
Promedio en Factor 7: Dificultad para aprender matemática	76.85	80.53	81.51	83.39	85.74	85.83	91.34

- 60 -

Resultados Actitudinales

α	Grupo de Edad ^α							
	Menos de 6 años	6 a 8 años	9 a 10 años	11 a 12 años	13 a 14 años	15 a 16 años	17 a 18 años	Más de 18 años
	(A) ^α	(B) ^α	(C) ^α	(D) ^α	(E) ^α	(F) ^α	(G) ^α	(H) ^α
Promedio en Factor 1: Atracción hacia las matemáticas ^α	α	FGH ^α	EF G H ^α	EF G H ^α	FG H ^α	G H ^α	α	α
Promedio en Factor 2: Apreciación de las matemáticas y de los docentes ^α	α	α	α	α	C ^α	C ^α	C ^α	BC D ^α
Promedio en Factor 3: Actitud de aceptación de la enseñanza (pasividad en aprendizaje) ^α	α	α	α	C ^α	C D G ^α	C ^α	α	α
Promedio en Factor 4: Rechazo a la matemática y a docente ^α	α	C D E F G H ^α	D E F G H ^α	E G ^α	α	α	α	α
Promedio en Factor 5: Aceptación a docentes ^α	α	α	α	α	C ^α	α	α	α
Promedio en Factor 6: Metodología de la enseñanza-aprendizaje de la matemática ^α	α	α	α	α	α	C D E ^α	C D E ^α	C D E ^α
Promedio en Factor 7: Dificultad para aprender matemáticas ^α	α	α	α	α	C D ^α	BC D E ^α	BC D ^α	BC D E F G ^α

- 61 -

Resultados Actitudinales

α	Curso ^α									
	Cuarto ^α	Quinto ^α	Sexto ^α	Séptimo ^α	Octavo ^α	1ª Media ^α	2ª Media ^α	3ª Media ^α	4ª Media ^α	
	(A) ^α	(B) ^α	(C) ^α	(D) ^α	(E) ^α	(F) ^α	(G) ^α	(H) ^α	(I) ^α	
Promedio en Factor 1: Atracción hacia las matemáticas ^α	D E F G H ^α	D E F G H ^α	E F G H ^α	E F G H ^α	F G H ^α	α	α	α	α	
Promedio en Factor 2: Apreciación de las matemáticas y de los docentes ^α	α	α	A ^α	AB ^α	ABC ^α	α	α	α	α	
Promedio en Factor 3: Actitud de aceptación de la enseñanza (pasividad en aprendizaje) ^α	α	J ^α	AG H ^α	AB F G H ^α	AB F G H ^α	α	α	α	α	
Promedio en Factor 4: Rechazo a la matemática y a docentes ^α	BC D E F G H ^α	C D E F G H ^α	E F G H ^α	E I ^α	α	α	α	α	α	
Promedio en Factor 5: Aceptación a docentes ^α	α	α	AB ^α	AB ^α	AB ^α	α	α	α	α	
Promedio en Factor 6: Metodología de la enseñanza-aprendizaje de la matemática ^α	B ^α	α	α	α	BC D ^α	α	AB C D E ^α	BC D ^α	AB C D E ^α	
Promedio en Factor 7: Dificultad para aprender matemáticas ^α	α	α	α	AB ^α	AB ^α	AB ^α	AB ^α	AB ^α	AB C ^α	

- 64 -

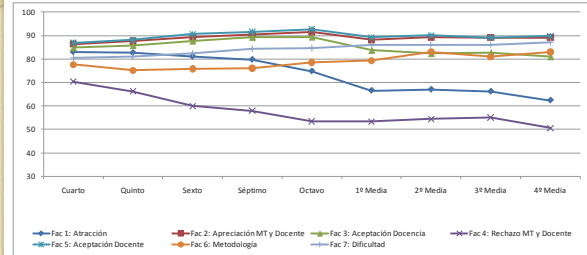
Resultados Actitudinales

▪ Cuadro N° 44: Comparaciones de proporciones de columnas^(b), en Actitud, según grupo de edad^(a)

α	Grupo de Edad ^α						
	6 a 8 años ^α	9 a 10 años ^α	11 a 12 años ^α	13 a 14 años ^α	15 a 16 años ^α	17 a 18 años ^α	Más de 18 años ^α
	(A) ^α	(B) ^α	(C) ^α	(D) ^α	(E) ^α	(F) ^α	(G) ^α
Muy Bajo ^α	(A) ^α	α	α	α	α	(B) ^α	(B) ^α
Bajo ^α	(B) ^α	α	α	α	D ^α	D ^α	α
Medio ^α	α	C D E ^α	α	α	α	D E ^α	α
Alto ^α	α	α	α	AB ^α	α	α	α
Muy Alto ^α	F ^α	F ^α	F ^α	α	α	α	α

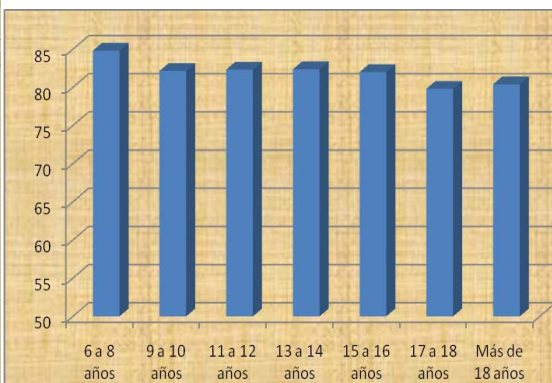
- 62 -

Resultados Actitudinales



- 65 -

Resultados Actitudinales



- 63 -

Resultados Actitudinales

Escala general de actitudes^(f)

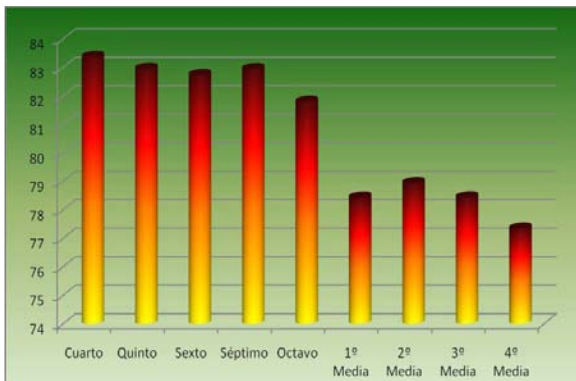
α	Curso ^α								
	Cuarto ^α	Quinto ^α	Sexto ^α	Séptimo ^α	Octavo ^α	1ª Media ^α	2ª Media ^α	3ª Media ^α	4ª Media ^α
Promedio General de Actitud ^α	83.38 ^α	82.97 ^α	82.75 ^α	82.96 ^α	81.81 ^α	78.45 ^α	78.96 ^α	78.46 ^α	77.36 ^α

→ Comparaciones de medias de columnas^(a)

α	Curso ^α									
	Cuarto ^α	Quinto ^α	Sexto ^α	Séptimo ^α	Octavo ^α	1ª Media ^α	2ª Media ^α	3ª Media ^α	4ª Media ^α	
	(A) ^α	(B) ^α	(C) ^α	(D) ^α	(E) ^α	(F) ^α	(G) ^α	(H) ^α	(I) ^α	
Promedio General de Actitud ^α	E F G H ^α	F G H I ^α	F G H I ^α	F G H I ^α	F G H I ^α	α	α	α	α	

- 66 -

Resultados Actitudinales



- 67 -

Resultados Actitudinales

Modelo	B ⁰	Error tip.	Betas	t ₀	Sig.		
2 ^a	34.4634	1.948		17.689	.000		
1 ^a	Promedio en Factor 1: Atracción hacia las matemáticas ^a		-.0374	.0114	-.0544	-3.2544	.001
2 ^a	Promedio en Factor 2: Apreciación de las matemáticas y de los docentes ^a						
3 ^a	Promedio en Factor 3: Actitud de aceptación de la enseñanza (pasividad en aprendizaje) ^a		-.0324	.0144	-.0374	-2.2434	.025
4 ^a	Promedio en Factor 4: Rechazo a la matemática y a docente ^a		-.0844	.0114	-.1274	-7.5884	.000
5 ^a	Promedio en Factor 5: Aceptación a docente ^a		.0474	.0174	.0494	2.7464	.006
6 ^a	Promedio en Factor 6: Metodología de la enseñanza-aprendizaje de la matemática ^a		.0444	.0134	.0524	3.4334	.001
7 ^a	Promedio en Factor 7: Dificultad para aprender matemática ^a		-.0744	.0144	-.0854	-5.3164	.000

- 70 -

Resultados Actitudinales

Actitudes y Rendimiento en Pruebas Cognoscitivas[¶]

Modelo	Porcentaje de respuestas Correctas ^a			
	Correlación de Pearson ^a	Sig. (bilateral) ^a	N ^a	
1 ^a	Promedio en Factor 1: Atracción hacia las matemáticas ^a	-.069(**)	.0004	4915
2 ^a	Promedio en Factor 2: Apreciación de las matemáticas y de los docentes ^a	.005	.7404	4936
3 ^a	Promedio en Factor 3: Actitud de aceptación de la enseñanza (pasividad en aprendizaje) ^a	-.054(**)	.0004	4894
4 ^a	Promedio en Factor 4: Rechazo a la matemática y a docente ^a	-.153(**)	.0004	4899
5 ^a	Promedio en Factor 5: Aceptación a docente ^a	.063(**)	.0004	4766
6 ^a	Promedio en Factor 6: Metodología de la enseñanza-aprendizaje de la matemática ^a	.0204	.1534	4904
7 ^a	Promedio en Factor 7: Dificultad para aprender matemática ^a	-.053(**)	.0004	4722

** - La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral) [¶]

- 68 -

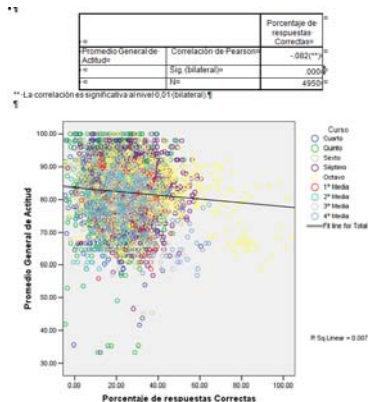
Resultados Actitudinales: Temas más difíciles, según Grado

4) → Cuarto-Grado[¶]

Mayor-Dificultad	Cuartos	
	Recuentos	%
Divisiones	181	35.42
Multiplicación	87	17.03
Sumar	51	9.98
Fracciones	47	9.20
Sustracción de números	38	7.44
Geometría	15	2.94
Potencias	13	2.54
Propiedades de los números	11	2.15
Dividir	9	1.76
Recta numérica	8	1.57
Decimales	6	1.17
Volumenes	6	1.17
Áreas	5	0.98
Exponentes	5	0.98
Tablas	4	0.78
Mediciones	3	0.59
Números romanos	3	0.59

- 71 -

Resultados Actitudinales



- 69 -

Resultados Actitudinales: Temas más difíciles, según Grado

B) → Quinto-Grado[¶]

Mayor-Dificultad	Quintos	
	Recuentos	%
Divisiones	155	28.66
Multiplicación	99	18.44
Fracciones	63	11.73
Sumar	30	5.59
Sustracción de números	21	3.91
Potencias	15	2.79
Decimales	15	2.79
Volumenes	13	2.42
Ángulos	13	2.42
Números mixtos	11	2.05
Dividir	9	1.68
Geometría	8	1.49
Áreas	8	1.49
Raíz cuadrada	7	1.30
Sistema métrico	6	1.12
Triángulos	5	0.93
Unidades de medidas	5	0.93
Áreas de figuras Geométricas	4	0.74
Perímetros	4	0.74
Recta numérica	3	0.56
Tablas	3	0.56
Conversión unidades	3	0.56
Ordenar de mayor a menor	3	0.56
Redondear	3	0.56

- 72 -

Resultados Actitudinales: Temas más difíciles, según Grado

C) → Sexto-Grado

%	Sextos	
Mayor-Dificultad	Recuentos	%s
Divisiones	131	24.44%
Fraciones	64	11.94%
Multiplicaciones	49	9.14%
Números primos	24	4.48%
Sumas	22	3.92%
Polinomios	18	3.36%
Rectas paralelas	18	3.36%
Poligonos	18	3.36%
Construcciones geométricas	15	2.80%
Conocimiento unidades	14	2.61%
Porcentajes	12	2.24%
Proposiciones	11	2.05%
Volúmenes	10	1.87%
Áreas	9	1.68%
Decimales	8	1.49%
Teorema de Pitágoras	8	1.49%
Números racionales	7	1.31%
División	6	1.12%
Enteros	5	0.93%
Números enteros	5	0.93%
Proposiciones	5	0.93%
Construcciones geométricas	5	0.93%
Hipotenusa	4	0.74%
Capacidad	4	0.74%
Ángulos	3	0.56%
Triángulos	3	0.56%
Perímetros	3	0.56%
Rectas numéricas	3	0.56%
Combinación	3	0.56%
Factorización	3	0.56%
Multiplicación	3	0.56%
Unidades	3	0.56%

- 73 -

Resultados Actitudinales: Temas más difíciles, según Grado

F) → 1ª-Media

%	1ª-Medias	
Mayor-Dificultad	Recuentos	%s
Ecuaciones	14	14.00%
Factorización	14	14.00%
Inecuaciones	7	7.00%
Conjuntos	7	7.00%
Álgebra	6	6.00%
Fraciones	5	5.00%
Polinomios	4	4.00%
Números imaginarios	4	4.00%
Tabla de verdad	4	4.00%
Suma y resta de monomios	3	3.00%
Binomios	3	3.00%
Geometría	2	2.00%
Monomios	2	2.00%
Decimales	2	2.00%
Aritméticas	2	2.00%
Conjunción	2	2.00%
División de complejos	2	2.00%
Números complejos	2	2.00%

- 76 -

Resultados Actitudinales: Temas más difíciles, según Grado

D) → Séptimo-Grado

%	Séptimos	
Mayor-Dificultad	Recuentos	%s
Divisiones	61	12.95%
Fraciones	53	10.85%
Rectas cuadradas	32	6.79%
Multiplicaciones	31	6.58%
Potencias	29	6.16%
Racionales	25	5.31%
Teorema de Pitágoras	23	4.88%
Geometría	16	3.40%
Rectas numéricas	14	2.97%
Enteros	13	2.76%
Decimales	12	2.55%
Volúmenes	11	2.34%
Sumas	10	2.12%
Áreas	8	1.70%
Números enteros	8	1.70%
División	7	1.49%
Ecuaciones	7	1.49%
Hipotenusa	6	1.27%
Sustracción de números	5	1.06%
Ángulos	5	1.06%
Exponentes	5	1.06%
Construcciones geométricas	4	0.85%
Áreas de Figuras Geométricas	4	0.85%
Figuras geométricas	4	0.85%
Cilindros	4	0.85%
Notación científica	4	0.85%
Radicación	4	0.85%
Rectas paralelas	4	0.85%
Valor absoluto	4	0.85%
Números mixtos	3	0.64%
Números naturales	3	0.64%
Irracionales	3	0.64%

- 74 -

Resultados Actitudinales: Temas más difíciles, según Grado

G) → 2ª-Media

%	2ª-Medias	
Mayor-Dificultad	Recuentos	%s
Ecuaciones	25	22.73%
Ángulos	6	5.45%
Ley de los senos y cosenos	6	5.45%
Poligonos	5	4.55%
Funciones trigonométricas	5	4.55%
Geometría	4	3.64%
Gráficos	4	3.64%
Identidades	4	3.64%
Factorización	3	2.73%
Álgebra	3	2.73%
Polinomios	3	2.73%
Teorema de Pitágoras	3	2.73%
Funciones	3	2.73%
Trigonometría	3	2.73%
Tabla de verdad	2	1.82%
Estadísticas	2	1.82%
Valor de verdad	2	1.82%
Congruencias	2	1.82%
Cosenos	2	1.82%
Razones trigonométricas	2	1.82%

- 77 -

Resultados Actitudinales: Temas más difíciles, según Grado

E) → Octavo-Grado

%	Octavos	
Mayor-Dificultad	Recuentos	%s
Ecuaciones	81	18.00%
Rectas numéricas	34	7.37%
Fraciones	27	6.03%
Divisiones	26	5.80%
Geometría	26	5.80%
Rectas cuadradas	17	3.79%
Volúmenes	15	3.35%
Construcciones geométricas	15	3.35%
Áreas	13	2.90%
Radicación	11	2.44%
Decimales	9	2.02%
Geometría	9	2.02%
Multiplicaciones	8	1.79%
Polinomios	8	1.79%
Sumas	8	1.79%
Monomios	8	1.79%
Proposiciones	7	1.56%
Transformaciones	7	1.56%
Teorema de Pitágoras	6	1.34%
Áreas de Figuras Geométricas	6	1.34%
Construcciones geométricas	6	1.34%
Álgebra	6	1.34%
Fraciones	5	1.12%
Decimales	4	0.89%
Figuras geométricas	4	0.89%
Valor absoluto	4	0.89%
Cálculo	3	0.67%
Reflexión	3	0.67%
Poligonos	3	0.67%
Triángulos	3	0.67%
Perímetros	3	0.67%
Estadísticas	3	0.67%
Matrices	3	0.67%
Trasformación	3	0.67%
Enteros	2	0.45%
Números enteros	2	0.45%
Fraciones	2	0.45%
División de fracciones	2	0.45%
Números racionales	2	0.45%
Gráficos	2	0.45%
Polinomios	2	0.45%
Rectas	2	0.45%

- 75 -

Resultados Actitudinales: Temas más difíciles, según Grado

H) → 3ª-Media

%	3ª-Medias	
Mayor-Dificultad	Recuentos	%s
Ecuaciones	19	16.67%
Matrices	11	9.65%
Trigonometría	5	4.39%
Circunferencias	5	4.39%
Logaritmos	5	4.39%
Método de igualación	5	4.39%
Vectores	5	4.39%
Fraciones	4	3.51%
Cónicas	4	3.51%
Proposiciones	4	3.51%
Parábolas	4	3.51%
Volúmenes	3	2.63%
Suma de vectores	3	2.63%
Ángulos	2	1.75%
Ley de los senos y cosenos	2	1.75%
Gráficos	2	1.75%
Álgebra	2	1.75%
Inecuaciones	2	1.75%
Áreas	2	1.75%
Elipses	2	1.75%
Método de reducción	2	1.75%
Propiedades logarítmicas	2	1.75%

- 78 -

Resultados Actitudinales: Temas más difíciles, según Grado

3^{er} → 4^{ta} Media

Mayor Dificultad	Recuentos	%
Ecuacones	24	21.43%
Trigonometría	7	6.25%
Números complejos	7	6.25%
Identidades	6	5.36%
Derivadas	6	5.36%
Álgebra	4	3.57%
Límites	4	3.57%
Gráficos	3	2.68%
Senos	3	2.68%
Transformaciones	3	2.68%
Permutaciones	3	2.68%
Fracciones	2	1.79%
Ángulos	2	1.79%
Divisiones	2	1.79%
Funciones trigonométricas	2	1.79%
Tabla de verdad	2	1.79%
Cosenos	2	1.79%
Figuras geométricas	2	1.79%
Traslación	2	1.79%
Progresiones	2	1.79%

- 79 -

Dotación del Centro

DOTACIÓN DEL CENTRO		Casos	%
Agua potable en la escuela	Si, está apropiadamente	156	43.5%
	Con deficiencias (cantidad, calidad, etc.)	81	25.9%
	No estaban para nada	110	30.6%
Total		359	100.0%
Agua corriente en la escuela	Si, está apropiadamente	102	32.9%
	Con deficiencias (cantidad, calidad, etc.)	86	27.2%
	No estaban para nada	122	39.4%
Total		310	100.0%
Baños	Si, está apropiadamente	168	44.8%
	Con deficiencias (cantidad, calidad, etc.)	168	45.9%
	No estaban para nada	34	9.3%
Total		380	100.0%
Patio, área deportiva	Si, está apropiadamente	156	43.8%
	Con deficiencias (cantidad, calidad, etc.)	124	34.8%
	No estaban para nada	76	21.3%
Total		366	100.0%
Enfermería	Si, está apropiadamente	19	5.9%
	Con deficiencias (cantidad, calidad, etc.)	6	2.8%
	No estaban para nada	295	91.4%
Total		324	100.0%
Verja perimetral	Si, está apropiadamente	189	53.4%
	Con deficiencias (cantidad, calidad, etc.)	96	27.1%
	No estaban para nada	69	19.5%
Total		354	100.0%
Consejo o seguridad	Si, está apropiadamente	231	56.0%
	Con deficiencias (cantidad, calidad, etc.)	72	19.9%
	No estaban para nada	58	16.1%
Total		381	100.0%
Electricidad o planta eléctrica	Si, está apropiadamente	183	51.9%
	Con deficiencias (cantidad, calidad, etc.)	114	31.5%
	No estaban para nada	60	16.6%
Total		367	100.0%

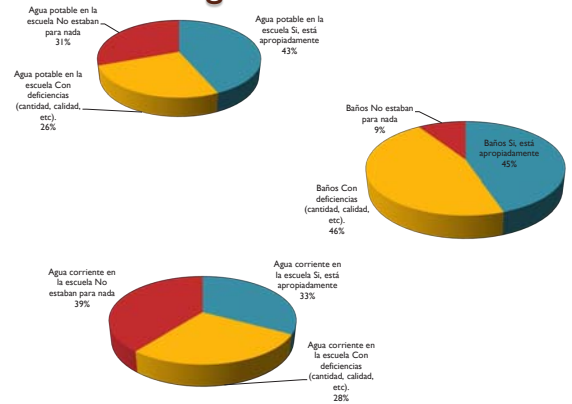
- 82 -

Características de Centros

		Casos	%
Material principal de paredes de la escuela	Block, cemento	363	96.5%
	Madera	13	3.5%
	Tejamanil, barro	0	.0%
	Yagua	0	.0%
	No tiene (al aire libre, rancheta)	0	.0%
Total		376	100.0%
Material principal de techo de la escuela	Cemento, plato	256	69.0%
	Zinc, aluzinc, tejas	114	30.7%
	Yagua, cana	0	.0%
	Otro material	1	.3%
	Total		371
Tamaño promedio de aulas	Grandes (caben más de 30 estudiantes)	296	80.0%
	Mediana (para 15 a 20 estudiantes)	68	18.4%
	Pequeñas (menos de 15 estudiantes)	6	1.6%
	Total		370

- 80 -

Dotación Agua



- 83 -

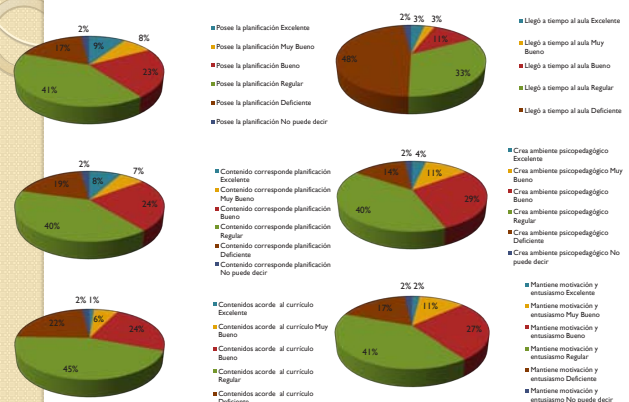
Acceso a Centros Educativos

CONDICIONES DE ACCESO A LA ESCUELA

		Casos	%
Para el acceso a la escuela hay que atravesar avenidas, calles o carreteras muy transitadas	Si	209	54.7%
	No	173	45.3%
	Total	382	100.0%
Para el acceso a la escuela hay que atravesar ríos o cañadas sin puentes	Si	97	25.4%
	No	285	74.6%
	Total	382	100.0%
Para el acceso a la escuela hay obstáculos naturales (lomas, caminos intransitables, etc.)	Si	98	25.7%
	No	284	74.3%
	Total	382	100.0%
Existen otras dificultades	Si	27	7.1%
	No	355	92.9%
	Total	382	100.0%

- 81 -

Observación Aula



- 84 -

Sigue:

- Actitudes docentes
- Prácticas áulicas
- Condiciones de aulas
- Factores asociados docentes
- Relaciones Docentes-Estudiantes-prácticas

- 85 -

Recomendaciones

- Continuar el análisis de los datos de esta investigación
- Analizar resultados Actitudes-Rendimiento en docentes
- Interpretar resultados cuantitativos a la luz de datos cualitativos
- **Explotar la información obtenida hasta el momento, para cambios en las políticas de formación de docentes de MT**

- 88 -

Matrices Cualitativas (Ejemplo)

Preguntas	Respuestas estudiantes básica	Respuestas estudiantes media
1. Si usted fuera el profesor, ¿qué le cambiaría a las clases de matemáticas?	Mejorar la metodología de enseñanza, explicar más y más repases. También más soporte a los que están flojos y mayor participación de los alumnos. Que las clases sean más interesantes, útiles y creativas. Mejor manejo de la disciplina. En algunos casos no cambiarían nada	Cambiaría el horario de la clase para los primeros horas y le cargaría más tiempo. Las estrategias de enseñanza y la forma de explicar, profundizado más. Haría las clases más dinámicas y motivantes y participativas. Pondría más ejercicios. Otros no cambiarían nada o cambiarían al profesor.
2. Cuáles son las cosas en sus clases de matemáticas que más le gustan?	La conducción de la clase por parte de profesores, las operaciones básicas y los problemas matemáticos. Algunos señalan que le gusta todo, sobre todo la relación de las clases con la realidad y los ejercicios	La capacidad y la forma de explicar de algunos profesores, los ejercicios y los problemas, la aplicación que hacen de la misma en la vida diaria, la motivación y participación en clases. Que los manden a resolver problemas a la pizarra
Las cosas que menos le gustan?	Las fracciones, el lenguaje algebraico, la falta de disciplina de los computadores, la falta de libros de texto y la falta de relación de algunos temas con la realidad	La monotonía de algunos profesores, la falta de flexibilidad, apoyo y seguimiento, la falta de paciencia a veces, que dejen temas por mitad. También la indisciplina de algunos computadores, el exceso de alumnos. No les gustan tampoco trabajar con las figuras planas, el método de reducción y otros temas que califican de odiosos
3. Cuáles son los temas que consideran más importantes en matemáticas, por qué?	Las operaciones fundamentales fueron ampliamente seleccionadas. Las ecuaciones, la potenciación y radicación así como los problemas, las figuras planas, potenciación fracciones y en un caso los decimales. Porque sirven de base a otras asignaturas y aprendizajes así como al desarrollo.	Razonamiento y lógica, los decimales, números fraccionarios, el cálculo, las operaciones básicas, las ecuaciones, las funciones trigonométricas y las operaciones algebraicas. También las matrices, sucesiones, plano cartesiano. Porque se utilizan en el diario vivir, algunos otros proveen conocimiento y son la base para

- 86 -

Gracias

- 89 -

Análisis Cualitativos

Grupos focales a estudiantes

Al comparar las respuestas de los alumnos de básica y de media en los diferentes aspectos abordados se encontraron más semejanzas que diferencias.

1. Qué cosas cambiarían si fueran los profesores de matemática:

Respuestas coincidentes en ambos niveles:

- Modificar las estrategias de enseñanza a fin de hacer las clases más motivantes y participativas

Estudiantes de básica:

- Debe darse mayor soporte a los estudiantes que están teniendo problemas
- Hay que tener un mayor manejo de la disciplina

Estudiantes de media:

- pondrían mas ejercicios

2 a) Qué les gusta de sus clases de matemáticas

Respuestas coincidentes en ambos niveles:

- La forma de explicar de los/as profesores/as
- Los ejercicios y problemas matemáticos
- La relación de lo que aprenden en clases con la vida diaria

Estudiantes de básica:

- les gustan las operaciones básicas

Estudiantes de media:

- La motivación y participación en clases
- Que los manden a la pizarra a resolver problemas

2 b) Las cosas que menos les gustan

Respuestas coincidentes en ambos niveles:

- la falta de disciplina de los compañeros

Estudiantes de básica:

- Algunos temas como las fracciones
- La falta de libros de texto
- La falta de relación de algunos temas con la realidad

Estudiantes de media:

- La falta de flexibilidad, apoyo y seguimiento de algunos profesores
- El exceso de alumnos por curso
- Trabajar algunos temas como las figuras planas y método de reducción

- 87 -

XV. Impacto del Programa de Escuelas Efectivas en el Aprendizaje de la Matemática y la Lengua Española.

Sarah González de Lora




Impacto del Programa de Escuelas Efectivas en el Aprendizaje de la Matemática y la Lengua Española



Primer Congreso del Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad de la Educación (IDEICE)
Santo Domingo, 2 de diciembre de 2010

Sarah González de Lora

- 1 -



Estrategia de abordaje:

- ⊗ Desarrollo profesional mediante la capacitación en diferentes modalidades.
- ⊗ Elaboración y distribución de materiales educativos.
- ⊗ Acompañamiento de los docentes, de la escuela y de los distritos.
- ⊗ Monitoreo, evaluación, retroalimentación y rediseño.


- 4 -



Programa de Escuelas Efectivas




- 2 -



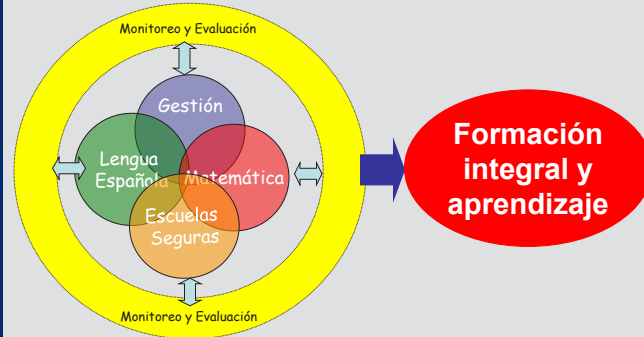
Antecedentes:

- ⊗ Desde el año 1978, un grupo de profesores de la PUCMM ha estado trabajando proyectos de investigación, desarrollo e innovación en Educación Matemática y Lengua Española.

- 5 -



Componentes del Programa:



- 3 -



Antecedentes

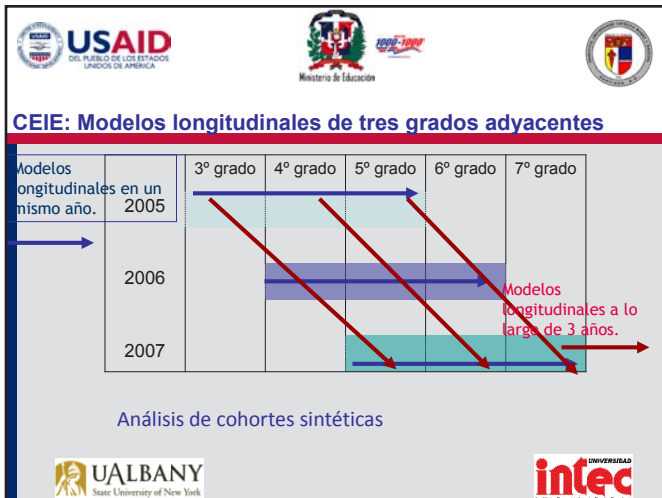
2004-2007 Proyecto Monitoreo y Evaluación de la Calidad de la Educación en Matemática y Comprensión de la Lectura. Tercero a séptimo grados.

Consortio de Evaluación e Investigación Educativa
State University of New York at Albany,
Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra
Instituto Tecnológico de Santo Domingo

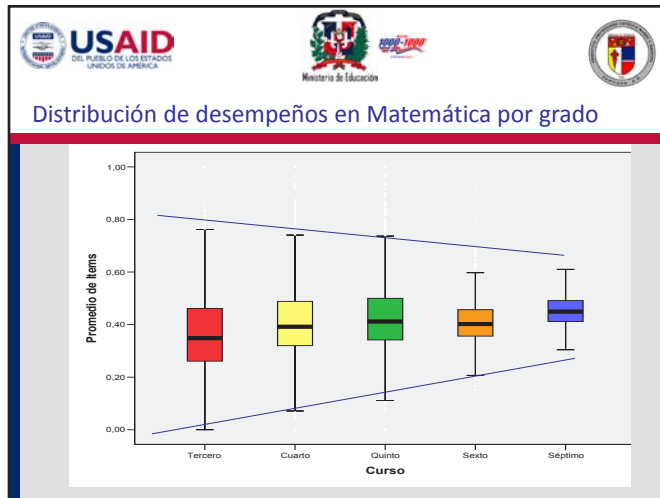
Financiado por USAID



- 6 -



- 7 -



- 10 -

Consortio de Evaluación e Investigación Educativa

Un total de 62,956 estudiantes evaluados en los tres años

En 722 aulas cada año

Logos: USAID, Ministerio de Educación, UALBANY, intec

- 8 -

ACTIVIDADES PARA MEJORAR LA EFECTIVIDAD DE LOS DOCENTES Y LA GOBERNABILIDAD (2006-2009)

Logos: USAID, Ministerio de Educación, UALBANY, intec

- 11 -

Resultados en el Aprendizaje de Matemática

- Los resultados generales mostraron niveles de aprendizaje de matemática y lengua española extremadamente bajos en todos los grados y tipos de escuela considerados.
- Había una progresión modesta de incremento en el aprendizaje de grado a grado.
- Había una reducción progresiva en la variabilidad de los niveles de aprendizaje de grado a grado.

Logos: USAID, Ministerio de Educación, UALBANY, intec

- 9 -

PROPÓSITOS

- Mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes de la educación básica, en lectoescritura en el cuarto grado y en el área de Matemática de primero a cuarto grados.
- Mejorar la efectividad de los docentes de primero a cuarto grados en el área de la enseñanza de la lectoescritura y de la Matemática.

Logos: USAID, Ministerio de Educación, UALBANY, intec

- 12 -

USAID DEL PUEBLO DE LOS ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA
Ministerio de Educación

PROPÓSITOS

- Desarrollar instrumentos de monitoreo y evaluación que permitan comprobar la calidad de los aprendizajes logrados por los estudiantes como consecuencia del mejoramiento de la efectividad de los profesores.
- Ofrecer al sistema educativo informaciones válidas que puedan ser consultadas para el análisis y establecimiento de políticas educativas relacionadas con la efectividad de los docentes y la gobernabilidad.

- 13 -

USAID DEL PUEBLO DE LOS ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA
Ministerio de Educación

RECURSOS DIDÁCTICOS DEL PROGRAMA BIBLIOTECAS DE AULA




- 16 -

USAID DEL PUEBLO DE LOS ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA
Ministerio de Educación

ESTRATEGIA DEL PROGRAMA TEF

En Lengua Española : Utilización del Modelo de intervención del CETT




- 14 -

USAID DEL PUEBLO DE LOS ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA
Ministerio de Educación

ESTRATEGIA DEL PROGRAMA TEF EN MATEMÁTICA

Desarrollo de un modelo de Enseñanza - Aprendizaje Efectivo de la Matemática:



- Modelo integrado de Desarrollo Profesional de los maestros/as, que incluye:
 - Fortalecimiento del conocimiento de la Matemática y del conocimiento Matemático necesario para enseñar de los docentes:
 - 150 horas de capacitación presencial
 - 2 visitas de acompañamiento por mes a cada maestro.





- 17 -

USAID DEL PUEBLO DE LOS ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA
Ministerio de Educación

- Libro de capacitación (4 Módulos)
- Guías teóricas y metodológicas (18)
- Recursos tecnológicos (4 CD's, 3 audios y 6 DVD's, con 24 programas de video)
- Fichero para la atención diferenciada
- Agenda de investigación-acción
- Instrumentos de evaluación diagnóstica y formativa

www.lectoescritura-cett.org



- 15 -

USAID DEL PUEBLO DE LOS ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA
Ministerio de Educación

Modelo de Enseñanza – Aprendizaje Efectivo de la Matemática

- Materiales educativos para estudiantes:
- Libros diseñados de acuerdo al currículo dominicano




- 18 -

USAID DEL PUEBLO DE LOS ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA

Ministerio de Educación

El modelo Enseñanza - Aprendizaje Efectivo de la Matemática

- Ⓞ Uso eficiente del tiempo de clases.
- Ⓞ Incremento el repertorio de estrategias pedagógicas especializadas usadas por los profesores para enseñar Matemática en los primeros grados.
- Ⓞ Familiarizar a los profesores con una amplia gama de materiales de aprendizaje.
- Ⓞ Disponibilidad de materiales manipulativos para los niños y niñas.



- 19 -

USAID DEL PUEBLO DE LOS ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA

Ministerio de Educación

El modelo Enseñanza - Aprendizaje Efectivo de la Matemática

- Ⓞ Ampliar la gama de estrategias de evaluación de los profesores (portafolios de estudiantes, proyectos, pruebas de selección múltiple, actividades).



- 22 -

USAID DEL PUEBLO DE LOS ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA

Ministerio de Educación

Materiales manipulativos especializados para el área de Matemática



- 20 -

USAID DEL PUEBLO DE LOS ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA

Ministerio de Educación

Logros Componente Matemática

- Ⓞ Capacitación de **200 directores de escuelas** en gestión y liderazgo.
- Ⓞ Capacitación de **35 técnicos** de las Direcciones Regionales de Santiago, La Vega y Santo Domingo (15 -05)
- Ⓞ **3345 Maestros capacitados**
- Ⓞ **Total de Estudiantes impactados directamente: 60,300**
- Ⓞ **Total de Estudiantes impactados indirectamente: 47,000**, (78% de los docentes enseñan en dos tandas)

Total de estudiantes impactados: **107,000**


- 23 -

USAID DEL PUEBLO DE LOS ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA

Ministerio de Educación

Modelo de Enseñanza – Aprendizaje Efectivo de la Matemática

- Ⓞ Apropiación del currículum dominicano de Matemática:
 - Ⓞ Ejes del currículum
 - Ⓞ Conocimiento
 - Ⓞ Comunicación
 - Ⓞ Razonamiento
 - Ⓞ Resolución de Problemas
 - Ⓞ Conexiones
 - Ⓞ Apreciación de la Matemática
 - Ⓞ Toma de decisiones
 - Ⓞ Áreas del currículum
 - Ⓞ Números y Operaciones
 - Ⓞ Geometría
 - Ⓞ Mediciones
 - Ⓞ Estadística elemental



- 21 -

USAID DEL PUEBLO DE LOS ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA

Ministerio de Educación

Logros Componente Matemática

- Ⓞ 50 profesionales capacitados para acompañar la educación matemática en el primer ciclo del nivel básico.
- Ⓞ Más de 3,500 visitas de acompañamiento por año.
- Ⓞ Alrededor de 35,000 libros distribuidos a niños de primero a cuarto grado cada año.
- Ⓞ Creación de un banco de datos de las visitas de acompañamiento.

- 24 -



- 25 -

Datos Generales de la evaluación en Matemática tercer y cuarto grados

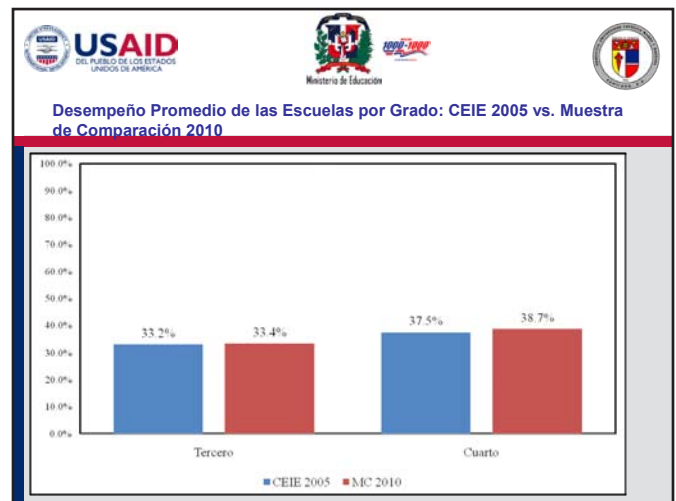
Grados	Estudiantes		Secciones	Escuelas		Formatos	Número ítems por formato	Total ítems
	PEF	MC		PEF	MC			
Tercero	7262	1278	268	174	29	3	25	75
Cuarto	7583	1284	271	172	30	3	25	75
Total	14845	2562	539	346	30	6	25	75

- 28 -

Impacto del Programa de Escuelas Efectivas en la calidad del aprendizaje (segunda fase)

EVALUACIÓN MAYO 2010

- 26 -



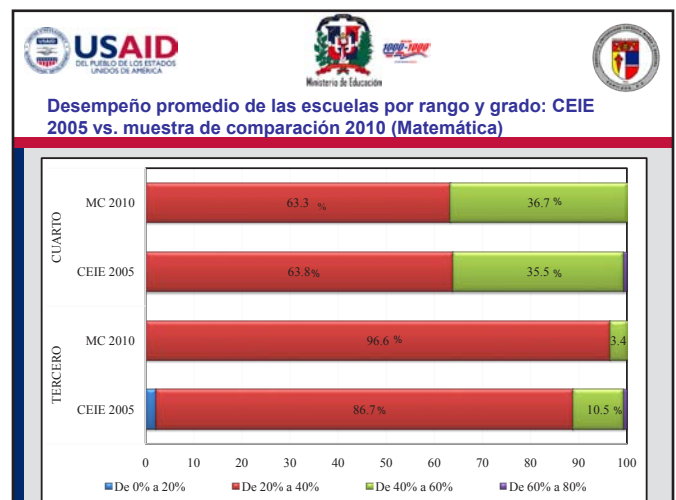
- 29 -

Capacitación de Docentes Lengua Española y Matemática

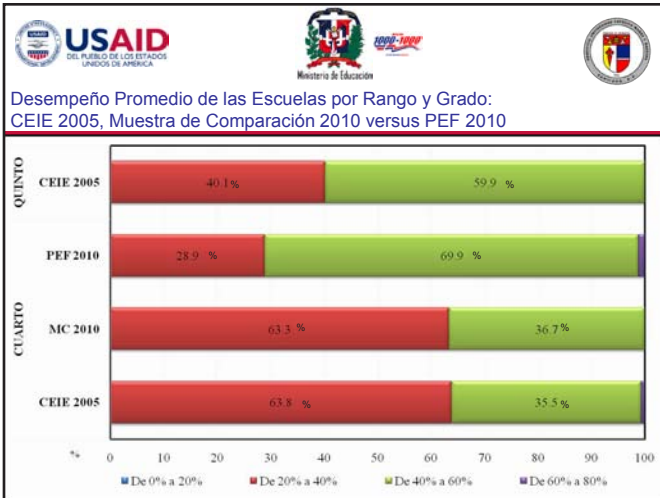
© Docentes capacitados por grado y componente 2009 - 2010

	Docentes Lengua Española	Docentes Matemática	Total docentes Por grado
1ºero	201	303	504
2ºdo	219	292	511
3ºero	232	282	514
4ºto	222	312	534
Total	874	1,189	2,063

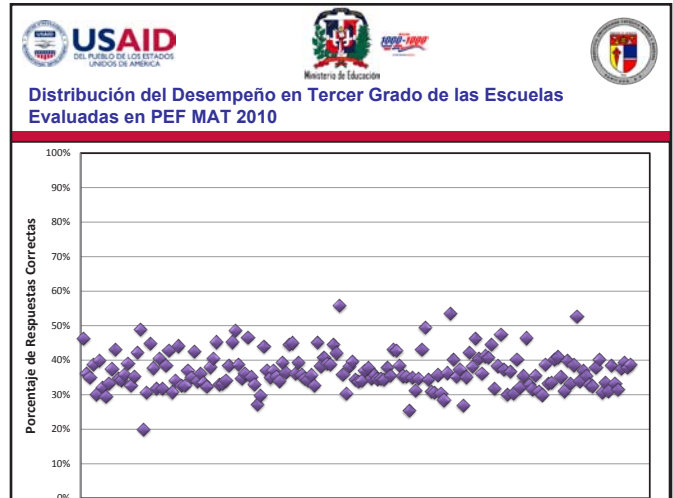
- 27 -



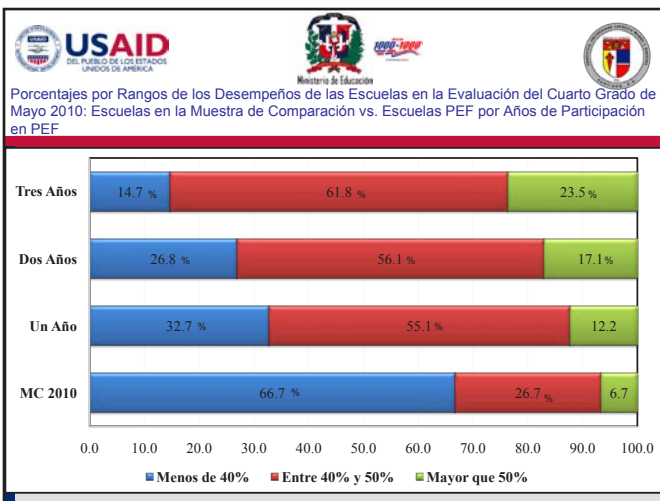
- 30 -



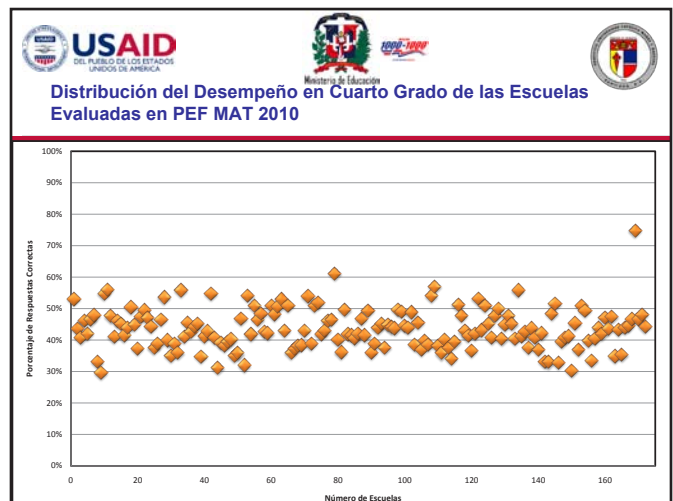
- 31 -



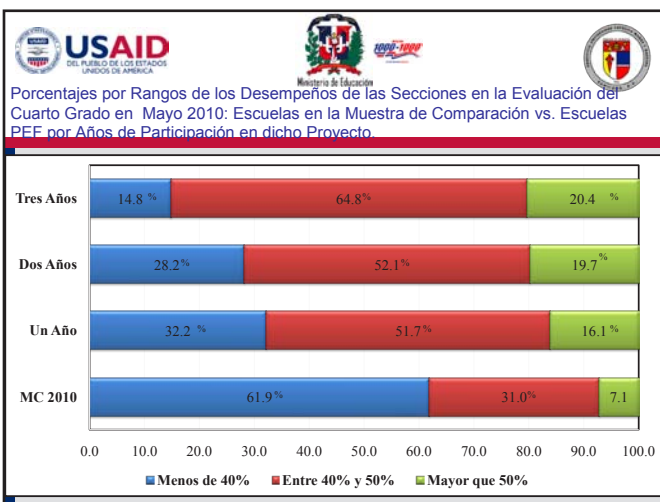
- 34 -



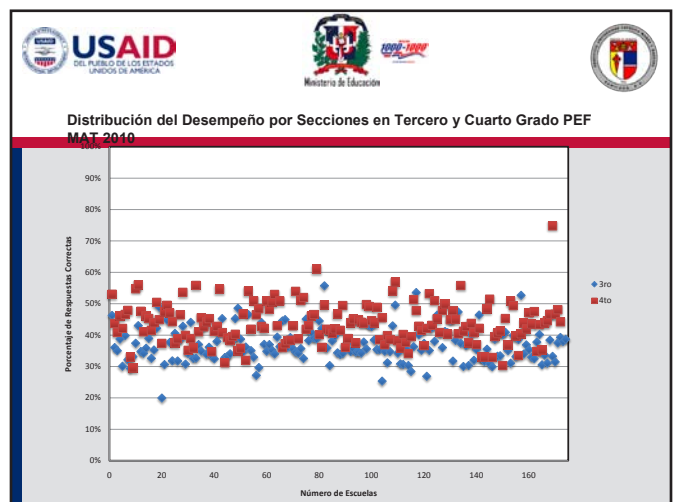
- 32 -



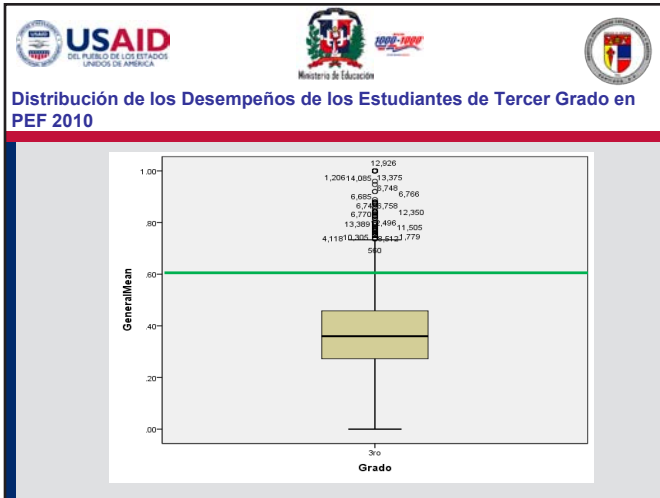
- 35 -



- 33 -



- 36 -

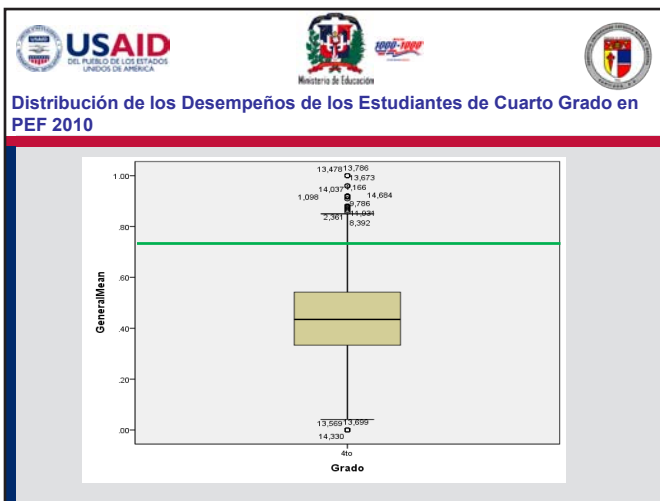


- 37 -

USAID DEL PUEBLO DE LOS ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA
Ministerio de Educación

Comparando el Desempeño de los Estudiantes en algunos Ítems

- 40 -



- 38 -

USAID DEL PUEBLO DE LOS ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA
Ministerio de Educación

2

En la recta numérica que aparece arriba, ¿qué número va en el cuadrado?

A. 7
 B. 4
 C. 8
 D. 6

Pregunta 2, Forma 1, Ítem mr0038			
Grado	MC 2010	PEF 2010	Δ
Tercero	38.5%	49.9%	11.4%
Cuarto	32.6%	57.9%	25.3%

- 41 -

USAID DEL PUEBLO DE LOS ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA
Ministerio de Educación

Desempeños de los Estudiantes por Grado en Mayo 2010

Rangos de Desempeños	Tercer Grado	Porcentaje de muestra	Cuarto Grado	Porcentaje de muestra
60% ó más	563	8%	1274	17%
75% ó más	131	2%	288	4%
100%	14	0.2%	33	0.4%

- 39 -

USAID DEL PUEBLO DE LOS ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA
Ministerio de Educación

16

El cuadrado mayor de la figura ha sido subdividido en cuadrados más pequeños que son idénticos. ¿Qué fracción del cuadrado mayor ha sido sombreada en la figura?

A. $\frac{6}{16}$
 B. $\frac{6}{8}$
 C. $\frac{3}{5}$
 D. $\frac{6}{12}$

Pregunta 16, Forma 1, Ítem mr0124			
Grado	MC 2010	PEF 2010	Δ
Tercero	45.1%	63.6%	18.6%
Cuarto	58.5%	73.5%	15%

- 42 -

USAID DEL PUERTO DE LOS ESTADOS UNIDOS DE AMERICA

Ministerio de Educación

11

¿Cuáles son los tres números que siguen en este patrón: 4, 8, 12, 16, _____, _____?

A. 18, 20, 22
B. 17, 18, 19
C. 19, 22, 25
D. 20, 24, 28

Pregunta 11, Forma 2, Ítem mr1094			
Grado	MC 2010	PEF 2010	Δ
Tercero	20.5%	54.0%	33.5 %
Cuarto	31.3%	64.6%	33.3 %

- 43 -

USAID DEL PUERTO DE LOS ESTADOS UNIDOS DE AMERICA

Ministerio de Educación

15

¿Cuál fracción del cuadrado grande está sombreada?

A. $\frac{1}{4}$
B. $\frac{1}{8}$
C. $\frac{2}{8}$
D. $\frac{7}{8}$

Pregunta 15, Forma 3, Ítem mr0142			
Grado	MC 2010	PEF 2010	Δ
Tercero	37.5%	51.0%	13.5%
Cuarto	40.1%	58.9%	18.8%

- 46 -

USAID DEL PUERTO DE LOS ESTADOS UNIDOS DE AMERICA

Ministerio de Educación

8

Cada cuadrado (□) es igual a 1. Hay 10 cuadrillos en cada tira. Hay 100 cuadrillos en cada cuadrado grande.

¿Cuál es el número que se representa con los cuadrillos?

A. 16
B. 358
C. 538
D. 835

Pregunta 8, Forma 2, Ítem mr0018a			
Grado	MC 2010	PEF 2010	Δ
Tercero	40.2%	57.7%	17.6%
Cuarto	50.0%	70.5%	20.5%

- 44 -

USAID DEL PUERTO DE LOS ESTADOS UNIDOS DE AMERICA

Ministerio de Educación

20

Cada cuadro pequeño en la figura es una unidad cuadrada.

¿Cuántas unidades cuadradas cubre la figura sombreada?

A. 5
B. 7
C. 10
D. 14

Pregunta 20, Forma 1, Ítem mr0169			
Grado	MC 2010	PEF 2010	Δ
Tercero	47.7%	49.4%	1.7%
Cuarto	51.0%	62.8%	11.8%

- 47 -

USAID DEL PUERTO DE LOS ESTADOS UNIDOS DE AMERICA

Ministerio de Educación

10

Cada cuadrado (□) es igual a 1. Hay 10 cuadrillos en cada tira. Hay 100 cuadrillos en cada cuadro grande.

¿Cuál es el número que se representa con los cuadrillos?

A. 16
B. 358
C. 538
D. 835

Pregunta 10, Forma 3, Ítem mr0018			
Grado	MC 2010	PEF 2010	Δ
Tercero	37.1%	54.5%	17.4%
Cuarto	44.4%	65.7%	21.3%

- 45 -

USAID DEL PUERTO DE LOS ESTADOS UNIDOS DE AMERICA

Ministerio de Educación

19

Pablo quería comprar un helado que costaba \$15. El tenía \$7. ¿Cuánto dinero le hacía falta a Pablo para comprar el helado?

A. \$22
B. \$12
C. \$8
D. \$3

Pregunta 16, Forma 2, Ítem mr0168			
Grado	MC 2010	PEF 2010	Δ
Tercero	45.3%	56.1%	10.7%
Cuarto	66.6%	70.0%	3.4%

- 48 -

USAID DEL PUEBLO DE LOS ESTADOS UNIDOS DE AMERICA

Ministerio de Educación

25

24 lápices se reparten entre 4 niños. ¿Cuántos lápices le tocan a cada niño?

A. 4
B. 6
C. 20
D. 28

Pregunta 25, Forma 2, ítem mr0168			
Grado	MC 2010	PEF 2010	Δ
Tercero	26.6%	35.0%	8.3%
Cuarto	45.6%	52.8%	7.2%

- 49 -

USAID DEL PUEBLO DE LOS ESTADOS UNIDOS DE AMERICA

Ministerio de Educación

VEAMOS UN EJEMPLO

- 52 -

USAID DEL PUEBLO DE LOS ESTADOS UNIDOS DE AMERICA

Ministerio de Educación

REPORTE DEL DIRECTOR PEF MATEMÁTICA 2010

- 50 -

USAID DEL PUEBLO DE LOS ESTADOS UNIDOS DE AMERICA

Ministerio de Educación

REPORTE DEL DIRECTOR PEF - MAT 2010

	2008	2010
Objetivo PEF	70%	70%
Superior	51.6%	51.6%
Promedio	45.5%	45.5%
Inferior	33.6%	33.6%
Escuela	43.2%	74.5%

- 53 -

USAID DEL PUEBLO DE LOS ESTADOS UNIDOS DE AMERICA

Ministerio de Educación

REPORTE DEL DIRECTOR PEF MAT 2010

	2008	2009	2010
Objetivo PEF	60%	60%	60%
Superior	30%	34%	38%
Promedio	25%	34%	38%
Inferior	15%	18%	20%
Escuela Dr. Eduardo Lanza	35%	38%	43%

Este gráfico indica el porcentaje de respuestas correctas.

La línea verde representa el desempeño pasado por PEF.

Esta línea representa el desempeño mínimo del 20% de escuelas con mejor desempeño en PEF.

Esta línea roja es el desempeño de su escuela.

Esta línea representa el promedio de los desempeños de todas las escuelas PEF.

Esta línea representa el desempeño máximo del 10% de escuelas con menor desempeño en PEF.

Estos son los años en que su escuela participó en la evaluación PEF.

Estos son los porcentajes que están indicados en el gráfico.

- 51 -

USAID DEL PUEBLO DE LOS ESTADOS UNIDOS DE AMERICA

Ministerio de Educación

REPORTE DE RESULTADOS TERCERO Y CUARTO GRADO PEF- LENGUA

EVALUACIÓN MAYO 2010

- 54 -

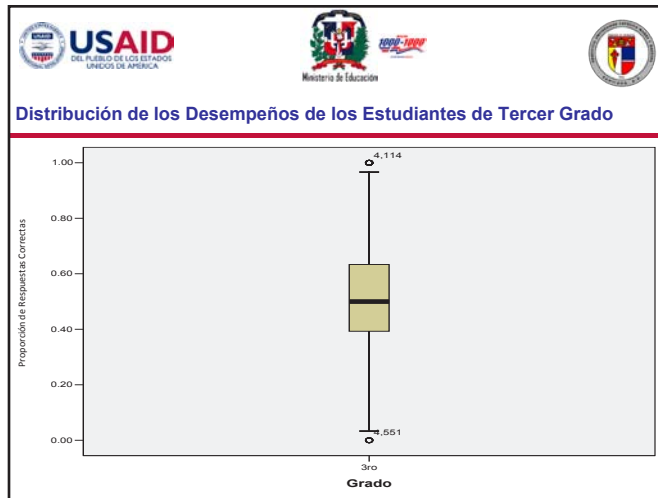
USAID DEL PUERTO DE LOS ESTADOS UNIDOS DE AMERICA
Ministerio de Educación

Datos Generales de la Aplicación PEF LEN 2010

Grados	Estudiantes		Secciones	Escuelas	Formatos	Número Ítems por formato		
	PEF	MC*				F1	F2	F3
Tercero	5454	1188	184	107	2	30	30	-
Cuarto	5187	1248	176		3	25	24	25
Total	10641	2436	360	107	5	60 Ítems en Tercero y 74 en Cuarto		

* Muestra de Comparación 2010

- 55 -



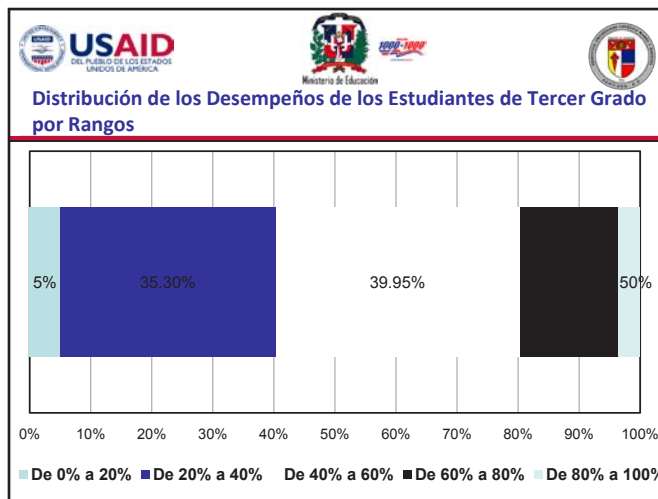
- 58 -

USAID DEL PUERTO DE LOS ESTADOS UNIDOS DE AMERICA
Ministerio de Educación

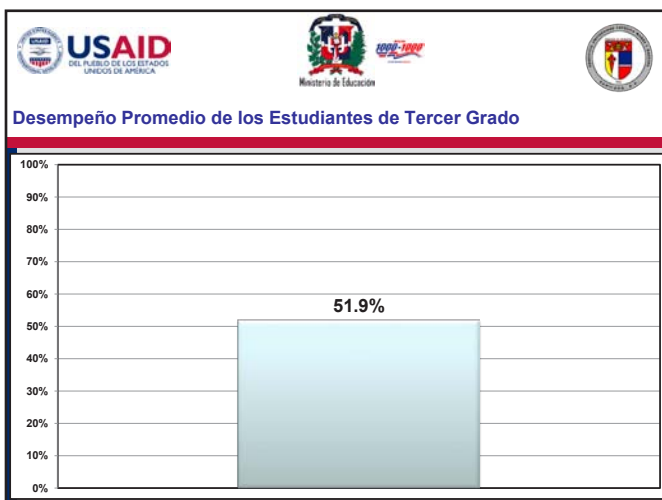
RESULTADOS GENERALES

TERCER GRADO

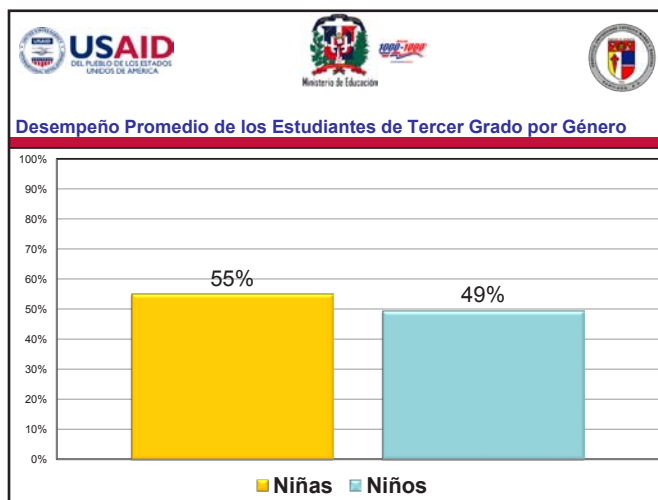
- 56 -



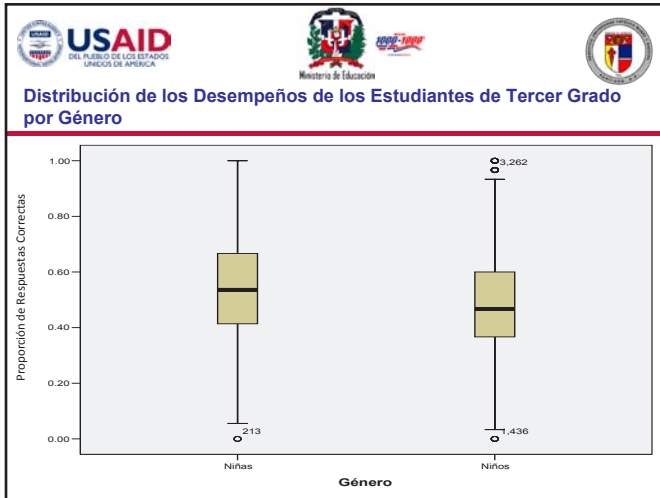
- 59 -



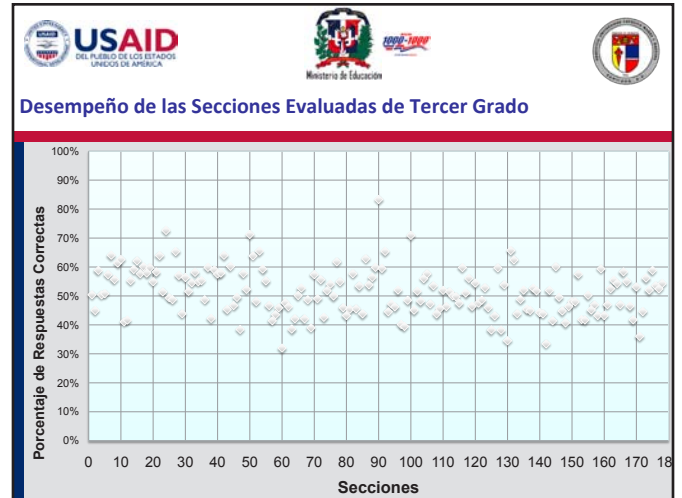
- 57 -



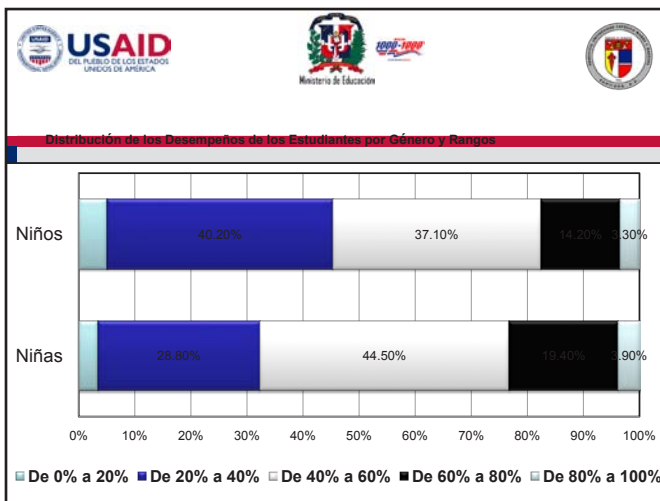
- 60 -



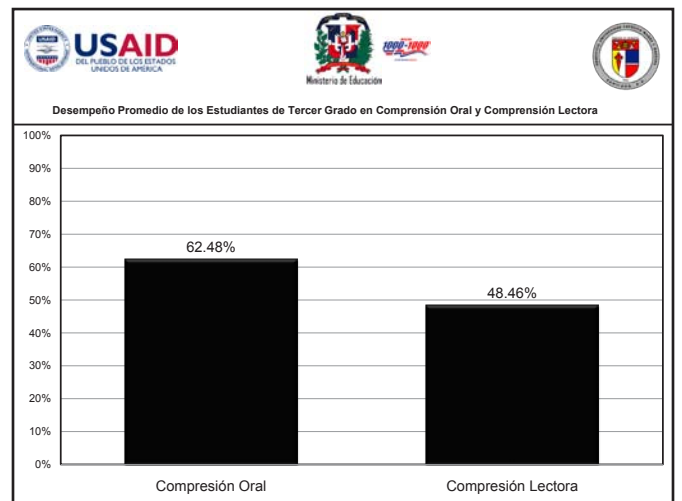
- 61 -



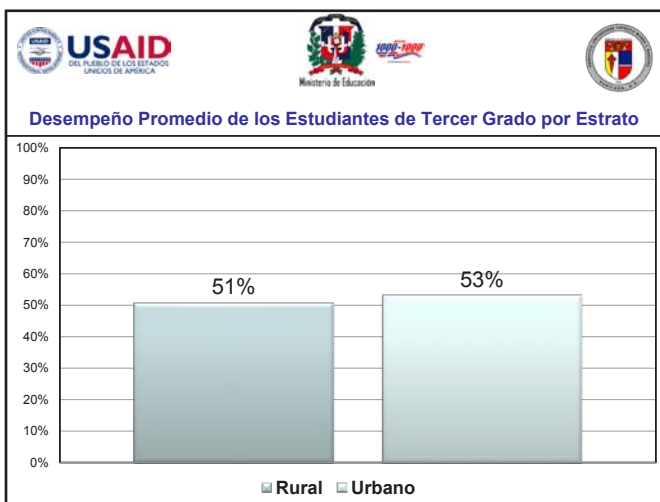
- 64 -



- 62 -



- 65 -

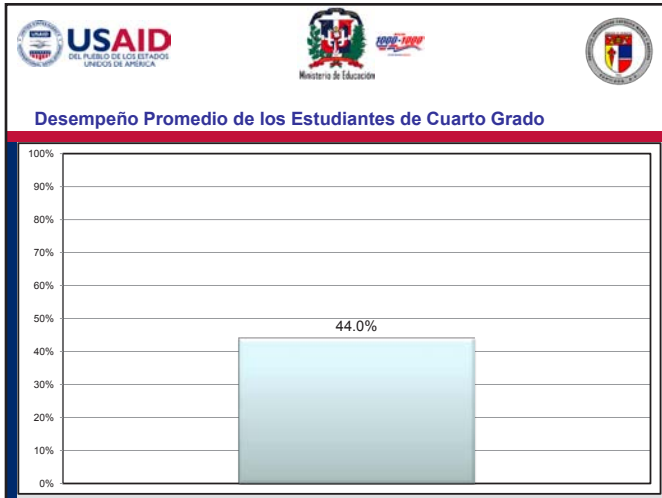


- 63 -

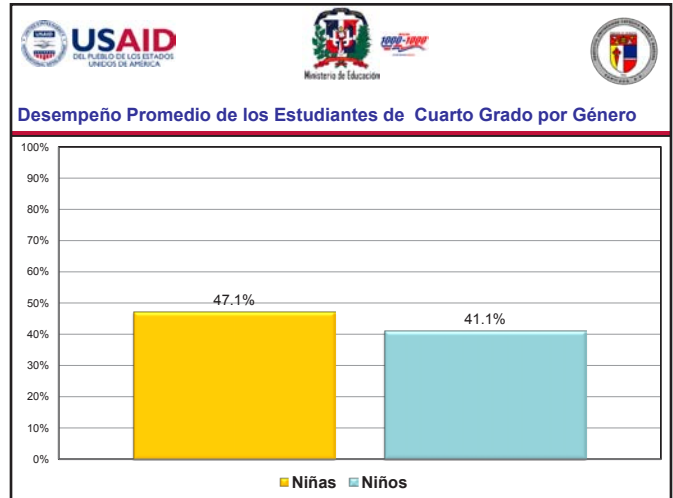
RESULTADOS GENERALES

CUARTO GRADO

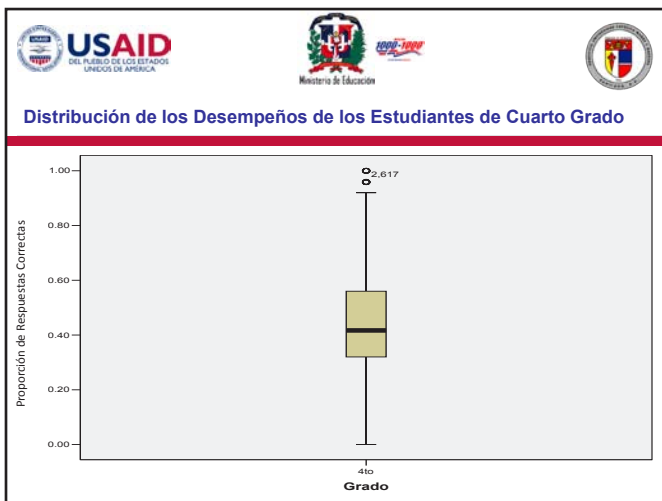
- 66 -



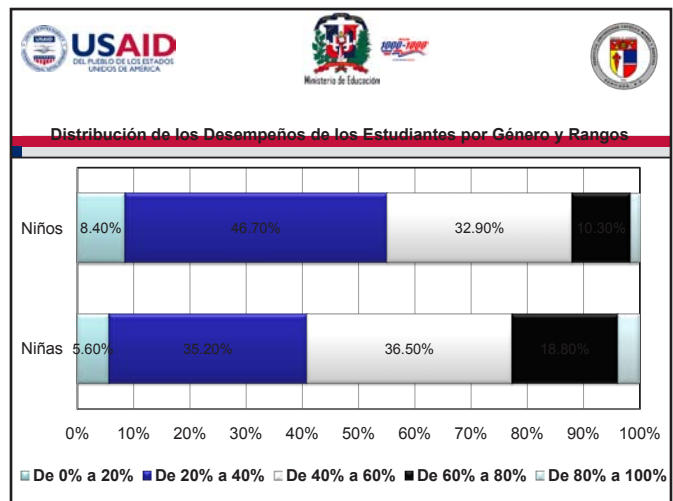
- 67 -



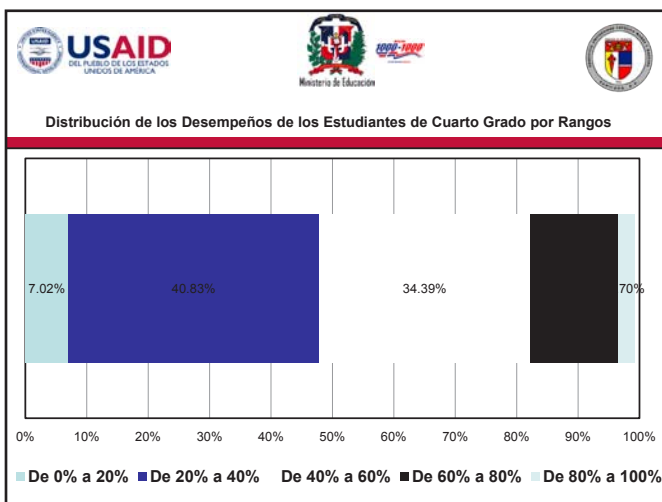
- 70 -



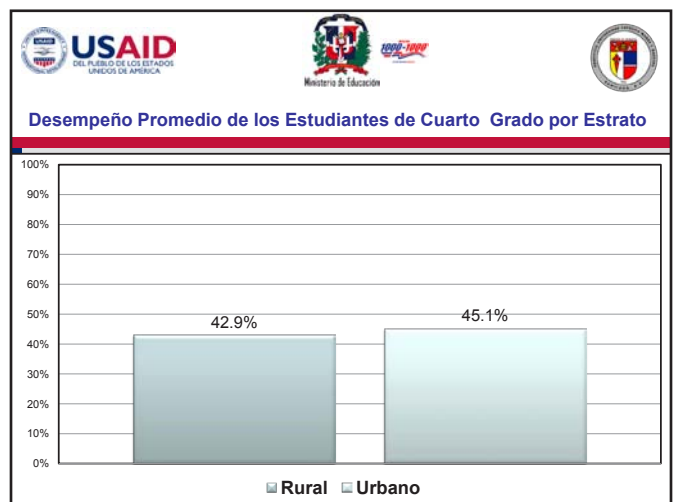
- 68 -



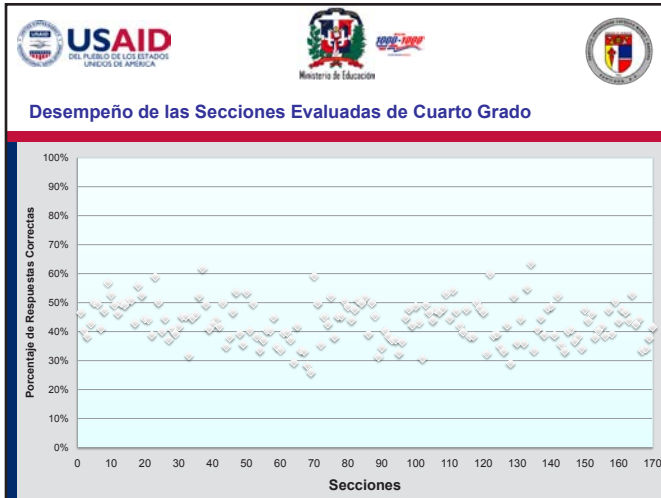
- 71 -



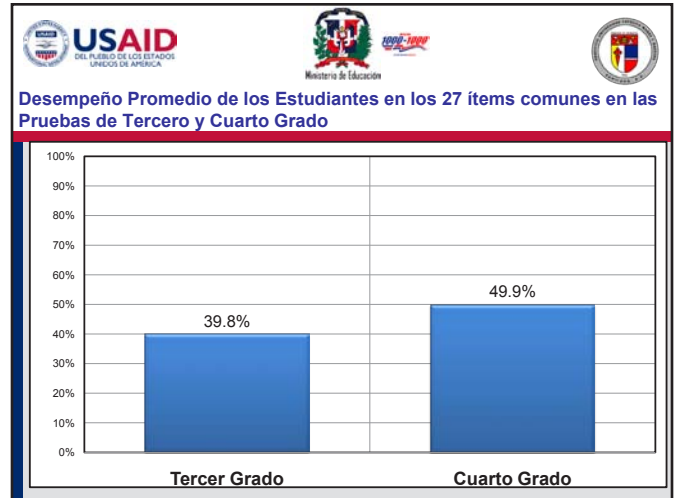
- 69 -



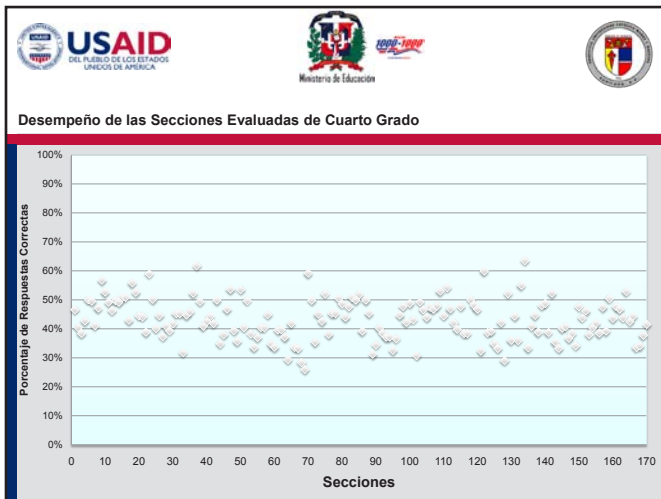
- 72 -



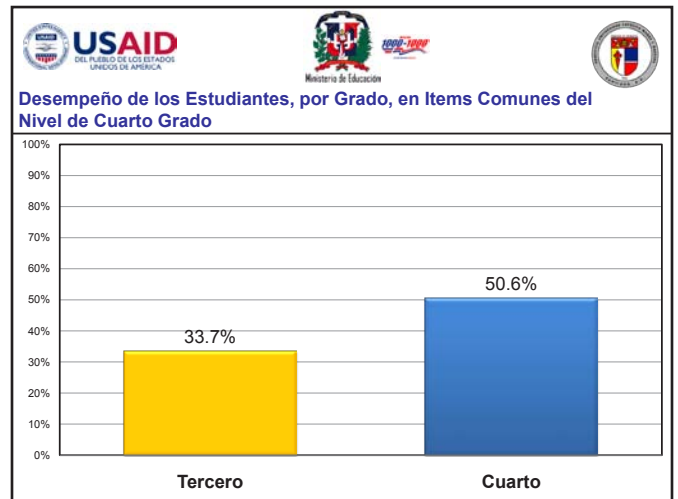
- 73 -



- 76 -



- 74 -

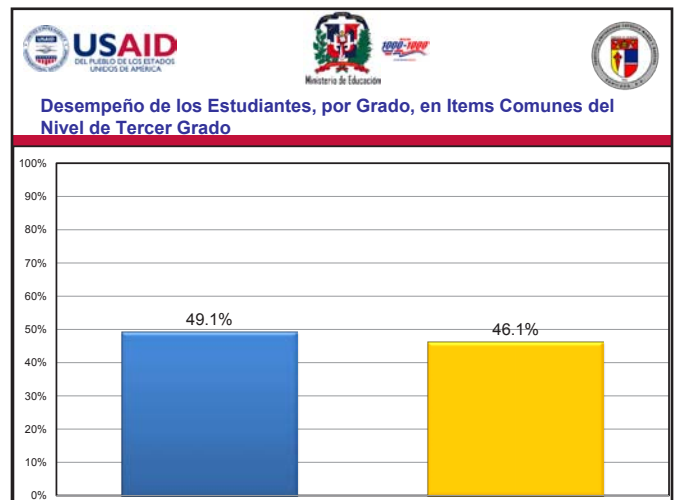


- 77 -

ANÁLISIS DE ÍTEMS COMUNES

TERCERO Y CUARTO GRADO

- 75 -



- 78 -





RESULTADOS GENERALES MUESTRA DE COMPARACION (MC 2010)

TERCERO y CUARTO

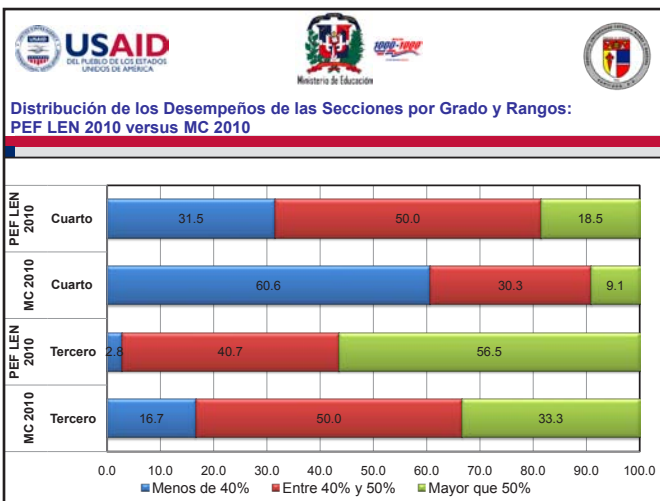
- 79 -



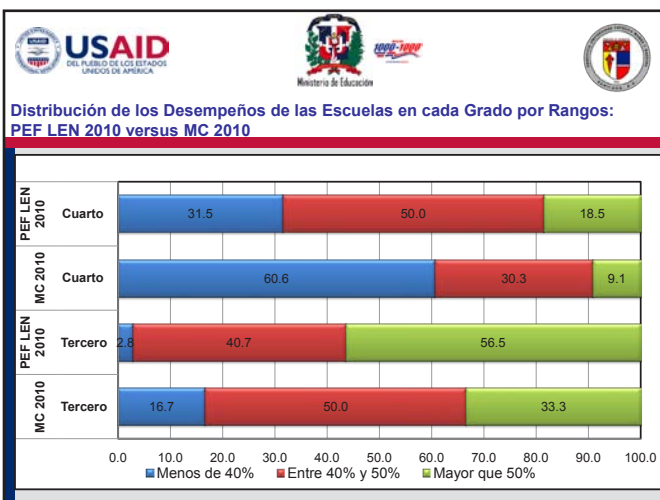


Muchas gracias por su atención!

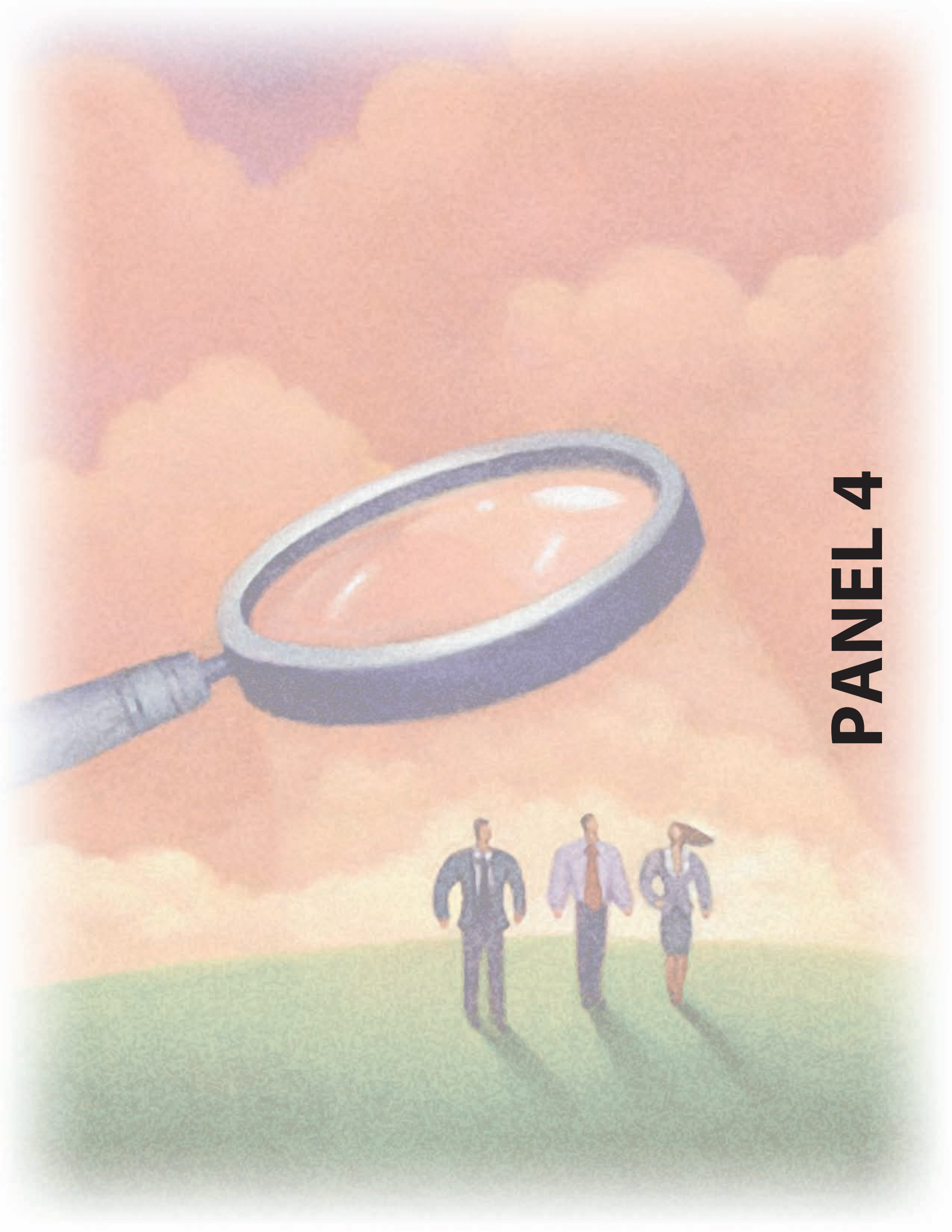
- 82 -



- 80 -



- 81 -



PANEL 4

Título de la Investigación

Evaluación de ingreso del personal docente al Ministerio de Educación

Problema Evaluativo

Responder a las grandes metas estratégicas establecidas por el Ministerio de Educación con miras a lograr un mejoramiento progresivo y sostenido de la calidad educativa del país. Se determinó la necesidad de definir y poner en práctica iniciativas específicas de selección y contratación de su personal docente mediante el procedimiento de Concurso de Oposición.

Aspectos de la Evaluación de Ingreso y del Desempeño

- Modelo de desarrollo profesional
- Perfil de la carrera docente
- Congruencia con el enfoque conceptual de gestión de la calidad con énfasis en el rol protagónico del centro educativo,
- Efectivo compromiso de una comunidad de aprendizaje y la imagen social sobre la profesión docente y el enfoque curricular que se implementa en la República Dominicana.

Objetivo

Definir y poner en práctica iniciativas específicas de selección y contratación de su personal docente mediante el procedimiento de Concurso de Oposición.

Metodología

Se realizó un llamado a Concurso para los cargos de: director/a y subdirector/a de centro, coordinador/a de Centro Modelo de Educación Inicial (CMEI), maestros/as de Inicial, Básica, Educación Física y orientador/a-psicólogo/a. El proceso de evaluación se realizó de conformidad con lo dispuesto por la Orden Departamental 14-2009, la que en su Art. 37 especifica los factores a ser valorados para determinar la aprobación o no de cada postulante (perfil profesional, competencias generales, planificación y desempeño en entrevista oral).

Cada uno de los factores citados fueron evaluados utilizando como instrumentos tanto cuestionarios específicos para cada cargo (con validación profesionales pertinente), guía para elaborar plan de desarrollo de centro, guía para elaborar planificación docente, guía para prueba oral en entrevista.

Resultados

Los resultados globales revelan que del total de participantes en el concurso (2,633) sólo un 27.5% (724) alcanzó o superó el puntaje mínimo de aprobación establecido (algo más de 1 por cada 4 postulantes), computados todos los factores de evaluación contemplados. De acuerdo con estos resultados, descontando los postulantes para Coordinadores de Centros Modelos de Educación Inicial (CMEI), por el reducido número de aspirantes (5), los concursantes que tuvieron el mejor desempeño fueron los aspirantes a maestros/as de Educación Física (39.5% aprobados). En el extremo opuesto se situaron los aspirantes a subdirectores de centros quienes resultaron con el peor desempeño en las evaluaciones (6.7% aprobados), seguidos por los concursantes para directores de centros (11.1% aprobados). En una posición intermedia estuvieron los postulantes a maestros/as de Educación Inicial (32.2% aprobados) y los/las de Educación Básica (31.8% aprobados).

Un análisis desglosado de los resultados según factores de evaluación revela que los postulantes con una relativa mejor puntuación en su perfil profesional promedio fueron los aspirantes a docentes de Nivel Inicial. Los que mostraron tener el perfil más débil fueron los aspirantes a docentes de Educación Física, seguidos de los docentes de Educación Básica.

Cálculos porcentuales sobre los resultados de la evaluación de competencias generales (evaluación escrita) de todos los candidatos muestran que los postulantes a las posiciones de director/a y subdirector/a revelaron tener un bajo dominio sobre los contenidos en el área de conocimiento y las competencias fundamentales para cumplir pertinente y efectivamente las funciones implicadas en dichas posiciones.

Para el caso de los aspirantes al puesto de maestros/as (Niveles Inicial y Básico, y Educación Física) y al de Orientadores/as y Psicólogos/as Escolares, los resultados referentes a la evaluación de competencias indican que en general estos tuvieron un relativo mejor desempeño que los anteriores, lo que podría interpretarse como evidencia de que para estas posiciones los postulantes en el concurso tenían mayores competencias profesionales.

Autores

Ivelisse Molano y Vilma Gerardo

XVI. Inversión en Educación: Para radicales, conservadores y shiitas.

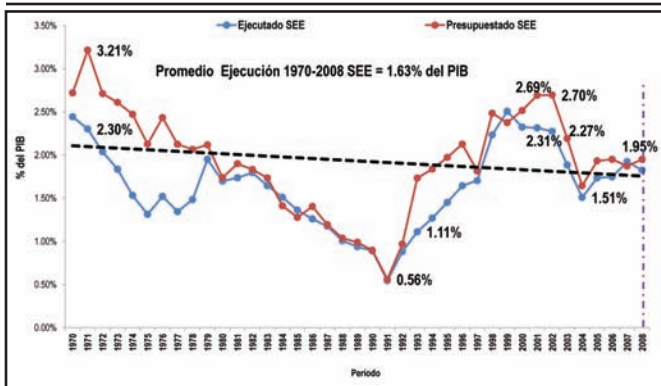
Ing. David Lapaix Ávila

1. Historia Patria, Mensaje a la conciencia y cualquier tiempo pasado es mejor...

Uno de los grandes problemas históricos del sistema educativo es la aleatoriedad de su financiamiento.

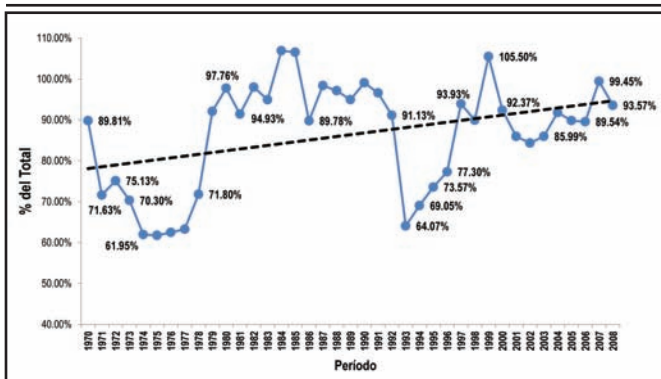
El enfoque arriba señalado, históricamente persistente en el país, ha permitido convertir el gasto en educación en un comodín que se ajusta fácilmente hacia abajo para resolver desajustes sociales generados en diferentes sectores de la economía. Y esos recurrentes ajustes hacia abajo dejan un vacío y obligan una y otra vez a comenzar de nuevo.

Gráfico 25. Ejecución del MINERD como Porcentaje del PIB. 1970-2008.



Elaboración: Oficina de Planificación Educativa. Departamento de Planes, Programas y Proyectos.

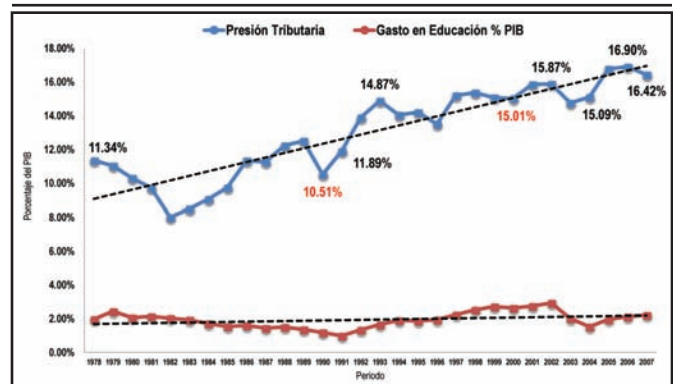
Gráfico 26. Porcentaje de Ejecución Ministerio de Educación Como % del Total Presupuestado. 1970-2008.



Fuente: Ministerio de Educación y Ministerio de Hacienda.

El primer Plan Decenal coincidió con una reforma tributaria que elevó la presión del 10.51% al 15.01% del PIB en diez años. Con un incremento de la presión tributaria de 4.50% resultó relativamente fácil incrementar el gasto en educación en 2% del PIB, sin necesidad de una reestructuración radical del gasto. Al margen de los porcentajes establecidos en las leyes que rigen el sistema educativo dominicano, el simple hecho de haber continuado la tendencia observada entre 1992 y el 2002, o haber mantenido el 16% del gasto público en educación, ese gasto hubiese superado ampliamente el 3% del PIB.

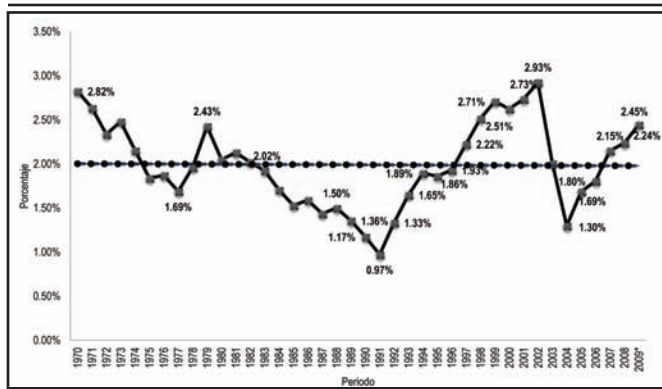
Gráfico 27. Presión Tributaria e Inversión en Educación. 1978-2007.



Fuente: Ministerio de Hacienda, Banco Central de la República Dominicana y Oficina de Planificación Educativa (MINERD).

Pero el gasto retrocedió, no como resultado de una caída, sino de una recomposición brusca del gasto público, en detrimento de la educación y de la salud. El país tiene una nueva estructura del gasto público y en esa nueva estructura a la Educación y a la Salud les han tocado asignaciones no significativas.

Gráfico 28. Gasto en Educación como porcentaje del PIB Corriente (Toda la función). 1970-2009.



Elaboración: Oficina de Planificación Educativa. Departamento de Planes, Programas y Proyectos.

Se trata de una situación extremadamente grave, porque a las administraciones gubernamentales les resultará muy difícil incrementar la presión tributaria en términos similares a como se hizo en los pasados años. Y si el gobierno no puede aumentar significativamente la presión tributaria, la única manera en que puede incrementar el gasto en educación, en términos del PIB, es modificando la estructura del gasto (es decir, ahorros, eficiencia en el gasto y descalificaciones).

Cuando no crece rápidamente la presión tributaria, la tarea se vuelve muy compleja porque la modificación significa quitarles a unos para darles más a otros.

Para superar la dificultad señalada, en lugar de plantear una asignación del 4% del PIB, como establece la Ley, el Plan Decenal 2008-2018, ha propuesto un incremento gradual, pero sostenido, que cubre dicho monto de asignación en el año 2012 y lo sobrepasa en los últimos años de ejecución del Plan.

Esa gradualidad, permitirá a las correspondientes administraciones gubernamentales ir haciendo los ajustes en el gasto, en favor de la educación. Y permitirá al MINERD ir haciendo los ajustes en su propio gasto y programar con suficiente antelación el uso de los recursos adicionales que recibirá.

De cualquier manera, y salvo que se produjera un incremento considerable de la presión tributaria, modificar el gasto público para duplicar el gasto en educación general y colocarlo sobre el 4% del PIB en 10 años es, para cualquier economía una tarea formidable que demandará amplios y sólidos consensos políticos.

Tabla 25.

Intervenciones (En millones de US\$)	2010	2011	2012	2013	Total
1. CURRÍCULO ACTUALIZADO Y BIEN APLICADO: Para que los niños, niñas y jóvenes aprendan	9,150,922	9,608,468	10,088,892	10,593,336	39,441,618
2. MAGISTERIO COMPROMETIDO: Formación y Atención Permanentes	451,684,559	530,761,493	607,108,687	700,075,352	2,289,630,092
3. MODELO DE GESTIÓN DE LOS CENTROS: Cultura de la Calidad	48,034,534	61,313,199	84,378,498	110,932,455	304,658,687
4. MEJORA CONTINUA: Evaluación e Investigación Educativa	12,622,733	14,070,077	15,976,296	18,075,582	60,744,688
5. ESCUELAS CON AMBIENTES SEGUROS Y ACOGEDORES: Infraestructura adecuada	194,041,956	214,424,429	235,822,819	261,038,262	905,327,467
6. APOYO ESTUDIANTIL: Ampliación, mejoramiento y diversificación de oportunidades	132,818,161	143,416,050	155,080,221	168,034,437	599,348,869
7. INNOVACIONES EDUCATIVAS: Oferta Novedosa y Atractiva, PIM Aprende	21,298,514	23,919,695	27,122,468	30,859,764	103,200,442
8. ALFABETIZACIÓN JÓVENES Y ADULTOS: Patria Letrada, un País Alfabetizado	11,472,454	12,619,700	13,881,670	15,269,837	53,243,660
9. RENDICIÓN DE CUENTAS: Supervisión y Control, Sistema de Información (SI-SEE)	5,097,727	5,518,795	5,867,012	5,785,751	22,269,285
10. MAYOR Y MEJOR FINANCIAMIENTO: Presupuesto Creciente y Optimización por Desempeño	1,163,278,613	1,413,414,600	1,672,887,277	1,948,306,331	6,197,886,822
Tasa de Cambio Proyecto (US\$/RD\$) (Proyectado)	36.00	37.00	38.00	39.00	
Tasa de Crecimiento Anual del PIB Corriente (Proyectado)	2.00%	3.00%	4.00%	4.00%	
Presupuesto de la SEE (En RD\$)	41,878,030,076	52,296,340,212	63,569,716,539	75,983,946,900	233,728,033,727
Variación Anual Presupuesto SEE		24.88%	21.56%	19.53%	
PIB Corriente en RD\$ (Proyectado)	1,643,191,306,350	1,692,487,045,541	1,760,186,527,362	1,830,593,988,457	
% del PIB	2.55%	3.09%	3.61%	4.15%	
Gasto Público como % del PIB (Proyectado) (Balance Primario+Servicio de la Deuda y Déficit de Caja)	20.40%	21.30%	21.70%	21.10%	
Gasto Primario del Gobierno como % del PIB (Proyectado)	16.00%	17.00%	17.10%	17.20%	
Presupuesto del Gobierno Central (En RD\$) (Proyectado)	335,211,026,495	360,499,740,700	381,960,476,438	386,255,331,564	
Presupuesto SEE como % del Gasto Público (Proyectado)	12.49%	14.51%	16.64%	19.67%	
Presupuesto SEE % Gasto Primario del Gobierno (Proyectado)	15.93%	18.18%	21.12%	24.13%	
Variación Absoluta Anual PIB Corriente	0.54%	0.54%	0.52%	0.54%	

Fuente: Ministerio de Hacienda, Banco Central de la República Dominicana. Estaciones realizadas por el staff del FMI y el Banco Mundial.

Elaboración: Oficina de Planificación Educativa. Departamento de Planes, Programas y Proyectos.

2. Un ejercicio: ¿Cómo GASTAR 4% del PIB en 365 días?

2.1 ¿Qué tenemos? El Escenario Presupuestario y Fiscal

Tabla 26.

INDICADOR	MONTO EN RD\$
Gasto Primario 2011	296,142,562,000
Gasto Corriente	249,106,091,374
Gasto de Capital	77,658,654,238
Aplicaciones Financieras	63,711,029,902
Total Gastos y Aplicaciones	390,475,775,514
Presupuesto Organismos Descentralizados	18,259,129,781
Presupuesto Consolidado 2011	408,734,905,295
PIB Corriente 2011	2,085,511,000,000
Ingresos Proyectados (Corrientes)	293,216,795,514

Fuente: Ministerio de Hacienda. Proyecto de Presupuesto 2011.

El presupuesto 2010 sólo dependerá en un 3.26% de financiamiento externo. Un 96% de estos recursos serán destinados al tema de Infraestructura Escolar (Adición de nuevas aulas). Por extensión, un 96.74% del Presupuesto 2010 es financiado recursos internos, provenientes de las recaudaciones fiscales.

2.2 Lo que se necesitaría para cumplir con la Ley 66-97⁵⁶

Tabla 27.

	% del PIB	
	1.99 %	
% del Presupuesto Consolidado 2011	10.16%	
% del Gasto Primario	14.03%	
% del Gasto Gobierno Central	10.64%	

	MONTO (EN RD\$)	% PIB	% INGRESOS CORRIENTES
Asignación de 4% del PIB (Ley 66-97)	83,420,440,000	4.00%	28.45%
Asignación Programada 2011	41,535,612,509	1.99%	14.17%
Diferencia	(41,884,827,491)	-2.01%	-14.28%

Fuente: Ministerio de Hacienda. Proyecto de Presupuesto 2011. Elaborado por el autor.

2.3 Los Escenarios

Hay que hacer una aclaración. Las actividades de los escenarios son tomadas del Plan Decenal 2008-2018.

Tabla 28.

ESCENARIO 1	MONTO (EN RD\$)	% PIB	% INGRESOS CORRIENTES
1. Aumentar en 30% la Carga Fija de Personal	33,277,085,474	1.60%	11.35%
2. Construir 2,500 aulas adicionales a las del ejercicio 2011	7,315,000,000	0.35%	2.49%
3. Incluir el Nivel Medio en el Desayuno y/o Almuerzo Escolar	1,200,000,000	0.06%	0.41%
Total General	41,792,085,474	2.00%	14.25%
Total Consolidado	83,327,697,983	4.00%	28.42%
% del Gasto del Gobierno Central	21.34%		

Nota: Elaborado por el autor.

A pesar de que se consumen los recursos, nótese que estas tres actividades desde el punto de vista cualitativo no garantizan incrementos en el corto ni mediano plazo en los aprendizajes. Las aulas pueden tener un efecto positivo en el aspecto operativo y en la mejora de la logística del centro. Aunque hay una gran correlación positiva entre los países que tienen menor proporción de alumnos por aula y sus resultados de aprendizaje, no se puede negar que dicha mejora no es un efecto directo del tamaño de las secciones sino que se debe a toda una serie de factores donde el de mayor peso es la calidad del docente, en especial su formación.

56 Esta ley solo cubre el sector de Educación Preuniversitaria.

Tabla 29.

ESCENARIO 2	MONTO (EN RD\$)	% PIB	% INGRESOS CORRIENTES
1. Incluir el Nivel Medio en el Desayuno Escolar y/o Almuerzo Escolar	1,200,000,000	0.06%	0.41%
2. Construir 3,500 aulas adicionales a las del ejercicio 2011	10,241,000,000	0.49%	3.49%
3. Aumentar en 200% el Presupuesto de Innovación y Desarrollo Curricular	3,000,000,000	0.14%	1.02%
4. Asignar RD\$ 250,000 a cada plantel existente para mantenimiento preventivo	1,750,000,000	0.08%	0.60%
5. Mobiliario de las 3,500 aulas adicionales	614,460,000	0.03%	0.21%
6. Sustitución del 50% del Mobiliario Existente	5,617,920,000	0.27%	1.92%
7. Pensionar 10% de los maestros actuales	2,502,500,000	0.12%	0.85%
8. Asignar US\$ 100 dólares por alumnos para gasto corriente en transferencia directa a los planteles educativos	7,220,000,000	0.35%	2.46%
9. Contratar 1,750 profesores de 2 tandas para las 3,500 aulas	568,750,000	0.03%	0.19%
10. Presupuesto para Alfabetización Inicial de 600,000 personas Jóvenes y Adultas	1,074,000,000	0.05%	0.37%
11. Aumentar en 300% el presupuesto de formación docente	908,700,012	0.04%	0.31%
Sub-Total	34,697,330,012	1.66%	11.83%
% del PIB (Actual+Sub-Total)		3.66%	
Por Asignar (7,187,497,479)		-0.34%	
12. Aumentar en 28.08% la carga fija salarial actual	7,187,497,479	0.34%	2.45%
Total General	83,420,440,000		28.45%
% del PIB	4.00%		
% del Gasto Público	21.36%		

Nota: Elaborado por el autor.

Como podemos ver, este escenario resume en sus primeras 11 actividades muchos de los objetivos neurales pendientes por concretizar en el sector educación. Como se verá el mismo, hace énfasis en la mejora curricular, la formación, la descentralización de recursos hacia la base del sistema, la mejora del mobiliario escolar y la alfabetización necesaria para reducir este lastre social a

menos de un dígito⁵⁷. Al final de todas estas actividades, el subtotal arroja disponibilidad para aumentar en 28.08% la carga fija salarial de todo el Ministerio.

De las actividades listadas, muchas de ellas son posibles de realizar en un espacio de 365 días:

- Incluir el Nivel Medio en el Desayuno y/o Almuerzo Escolar.
- Asignar RD\$ 250,000 a cada plantel existente para mantenimiento preventivo.
- Asignar US\$ 100 dólares por alumnos para gasto corriente en transferencia directa a los planteles educativos.
- Contratar 1,750 profesores de 2 tandas para las 3,500 aulas.

Debido a que existe un know-how de muchos años en lo que respecta a la distribución y administración del Programa de Desayuno Escolar, adicionar más beneficiarios no sería un inconveniente logístico.

Las actividades 2 y 3 para ser ejecutadas racionalmente y sean en la realidad impactantes, exigirían la creación de capacidad instalada de gestión y manejo de recursos en la base del sistema, la cual exigiría un proceso de más de un año para que la misma no genere en grandes desperdicios.

En lo que respecta a la contratación de profesores (4), el único obstáculo sería si adicionando 1,750 profesores más de los previstos por contratar con la asignación inicial, tengamos ese número disponible y profesionalizado en las academias para ir a impartir clases.

Sólo aumentos bruscos en términos de personal, pueden absorber un incremento de este tipo. Por igual, se correría el riesgo de enfascarse en metas y productos que no son realizables en el espacio de 365 días. Por tanto la gradualidad es la forma más racional de garantizar metas, productos, resultados e impactos en el corto plazo y mediano plazo.

⁵⁷ En la actualidad el analfabetismo está en un rango entre 11 y 13%

Además es la tendencia que más se adapta a las limitaciones presupuestarias y fiscales que nos toca vivir en R.D. A menos que se haga una reforma radical del gasto con su correspondiente «Costo Político». 16% del Gasto Público es equivalente a RD\$62,476,124,082. Es decir, habría que conseguir RD\$ 20,940,511,573 adicionales. Para conseguir 4% del PIB habría que aumentar las recaudaciones en un 28.45% adicional a lo proyectado actualmente. Para el 16% del gasto público 7.14% adicional a lo proyectado.

Por extensión sería aumentar la presión tributaria entre 4 y 10 enteros porcentuales más para poder satisfacer no sólo las necesidades del sector de educación pre-universitaria, sino también del sector salud, educación superior y asistencia social, que en la práctica sufren de déficits financieros más hondos que el de educación pre-universitaria. De no ser así, se caería en una mecánica de inequidad presupuestaria profunda. Una opción: Eliminar en un 100% el subsidio eléctrico y liberar cerca de 100 millones de dólares (37 mil millones de pesos). En el corto plazo nada fácil de golpe y porrazo. La otra opción es generar ahorros por RD\$ 41,884,827,491 o aumentar las aplicaciones financieras (endeudamiento) por US\$ 1,102,232,302.

En lo que respecta a los ahorros, sería en función de eliminar instancias del aparato estatal o recortar los presupuestos de las instituciones que en orden de magnitud pueden equipararse presupuestariamente al MINERD (Ver cuadro). Esto en la práctica sería descabellado y con implicaciones sociales y políticas graves. Pero imaginemos el escenario:

Tabla 30.

PRESUPUESTOS ASIGNADOS 2011	MONTO (EN RD\$)	RECURSOS ADICIONALES COMO % DEL PRESUPUESTO ASIGNADO	MONTO DE LOS RECORTES	PORCENTAJE DEL RECORTE
Poder Ejecutivo	36,820,271,182	113.75%	8,376,965,498	20.00%
Interior y Policía	24,483,623,960	171.07%	8,376,965,498	20.00%
Fuerza Armadas	13,005,789,059	322.05%	8,376,965,498	20.00%
Salud Pública	41,751,228,343	100.32%	8,376,965,498	20.00%
Obras Públicas	32,450,615,858	129.07%	8,376,965,498	20.00%
			41,884,827,491	100.00%

Nota: Elaborado por el autor.

Otras limitaciones de índole estructural en el caso hipotético de aumentar a esa magnitud el presupuesto del MINERD para lograr las actividades planteadas en el ejercicio:

- Los sistemas de compras y contrataciones del Estado (Licitaciones y procesos lentos de procesamiento de pagos). Ejemplo: las compras de mobiliario y las edificaciones.
- Los aumentos bruscos de las dimensiones de algunas de las propuestas, a su vez, acompañados de un aprendizaje nulo en ejecución de proyectos de tanta dimensión para un período de 1 año. Ejemplo: Alfabetización, Formación Docente y todo el quehacer pedagógico.
- Burocracia extensa en los procesos concernientes al procesamiento y ejecución de actividades del área de recursos humanos. Ejemplo: Pensiones.
- Por último, ¿Podiesen las áreas pedagógicas resistir un aumento tan brusco –al menos que sea en el renglón de salarios– y ejecutar a su vez planes que impacten en el corto y mediano plazo en los aprendizajes?

Este punto es neural para el debate.

Ver caso de Honduras. Invierte 7% del PIB, pero dicho aumento fue consumado gracias al gasto en personal y no a otros rubros de gran importancia para la calidad. Paradójicamente, aún Honduras presenta entre sus

desafíos el tema del acceso. La otra cara de la moneda es Costa Rica que también invierte un 7%, pero con resultados envidiables.

Cuadro 2.

El Ministerio de Educación de Honduras en su página WEB presenta cuáles son sus desafíos y/o metas inmediatas

«Los desafíos que están pendientes, entre otros, son:

1. **Alfabetización: disminución de las tasas de analfabetismo que actualmente es de 15%**, así como la declaración de municipios libres de analfabetismo.
2. **Educación prebásica:** incrementar el acceso y calidad, ya que **actualmente 35 de cada 100 niños y niñas no están siendo atendidos.**
3. **Educación Básica (I-II Ciclo):** se requiere realizar esfuerzo por alcanzar el acceso universal, ya que **todavía 6 de cada 100 niños y niñas están fuera del sistema.** También se requiere mejorar la calidad educativa incrementando el rendimiento académico, y dotándoles de nuevas tecnologías educativas, así como el aprendizaje del idioma Inglés.
4. **Educación Básica (III Ciclo):** se requiere realizar un gran esfuerzo por incrementar el acceso ya que **cerca de 60 jóvenes de cada 100 están fuera del sistema** así como proporcionar materiales educativos alineados al DCNB para mejorar la calidad.
5. **Educación Media: el gran déficit en la cobertura amerita un gran compromiso de todos para mejorar el acceso de los jóvenes ya que el 75% de ellos se encuentran fuera del sistema** y son propensos a incorporarse para la vida en los centros educativos. Esto se puede impulsar a través de los programas alternativos que perfectamente la cooperación internacional puede apoyar.

Existen otros desafíos, pero que en otras ocasiones daremos a conocer. **Es oportuno finalizar esta intervención mencionando que a pesar de los desafíos, ya como gobierno seguimos con acciones para mejorar el acceso y calidad de la educación,** tales como:

- **Matrícula gratis**
- **Merienda Escolar**
- **Bonos»**

Fuente: http://www.se.gob.hn/index.php?a=News&id_news=73&id_cate=10

Nótese que hay problemas de éstos que en nuestro sistema fueron superados o presentan niveles de avances mayores, invirtiendo 2.02% del PIB promedio desde el 1970 al 2010. Nótese los niveles de analfabetismo muy parecidos a los nuestros.

Nótese que implementan programas de ayuda a la equidad similares a los nuestros y con menos cobertura. Sabemos que Honduras

(7% del PIB) y República Dominicana (2% del PIB) presentan resultados similares en materia de calidad educativa: *Core Business* del accionar educativo. Pero las matemáticas son engañosas, veamos:

«*Honduras es el segundo país que más invierte en educación en la región, pero como bloque es el de las más bajas del mundo. Centroamérica es de las regiones del mundo que menos invierte en educación, con una media de 60 dólares por habitante, y en ésta Nicaragua sólo consagra 42 dólares por persona, según un informe del Instituto Centroamericano de Gobernabilidad, ICG. De acuerdo con este estudio, la inversión per cápita anual en educación alcanza en El Salvador 63 dólares, Guatemala 48 dólares, Honduras 81 dólares y Nicaragua 42 dólares, mientras Costa Rica consagra 240 dólares, parecido a México, Venezuela o Chile. Estas cantidades contrastan con los 2,714 dólares que invierte Noruega en la educación de cada uno de sus ciudadanos, los 2,726 de Islandia o los 1,500 dólares del resto de los países europeos y de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE⁵⁸.*»

República Dominicana en 2009 invirtió US\$ 111 por estudiante per cápita (37.04% más). Recordemos que nuestro país es 29.48% más poblado. República Dominicana en 2009, según los datos de la UNESCO, invirtió US\$ 393.83 por estudiante, sin contar el gasto administrativo.

Ahora, Costa Rica tiene un PIB Nominal de US\$ 29,834 millones, Honduras de US\$ 27,991 millones y la República Dominicana de US\$ 85,216 millones. Es decir en términos absolutos Costa Rica invirtió en el 2009 US\$ 2,088 millones, Honduras US\$ 1,959 millones y República Dominicana US\$ 1,704 millones. Por tanto estos países, invirtiendo con relación al PIB 3.5 veces más que nuestro país, o lo que es lo mismo 7% contra 2%; en términos reales Costa Rica está invirtiendo 18.39% (1.23 veces más) y Honduras 13.02% (1.15 veces más). Es un asunto de lectura económica, prioridades y tamaños. Costa Rica agotó un proceso gra-

58 <http://www.laprensa.hn/Pa%C3%ADs/Ediciones/2009/02/14/Noticias/CA-con-menos-inversion-en-educacion>

dual para llegar al 7% del PIB de casi 20 años. Ya en 1970 tenían una presión tributaria de 18% y pasó a 24% en los ochenta.

En 1981 se invertía en Costa Rica 4.75% del PIB, llegó a 5% en 1996 (15 años para subir 0.25% PIB), subió a 7% en los últimos dos años de esta década (13 años para subir 2% del PIB). El proceso de reforma gradual en educación viene en Costa Rica desarrollándose desde 1948, con la subida de José Figueres Ferrer. En 1950 la inversión en Educación en Costa Rica era de 1.5% del PIB (toda la función)⁵⁹. Es decir, a Costa Rica le tomó 50 años pasar del 1.5% a los niveles actuales. No ha sido un proceso acelerado. Ha sido gradual y sostenido.

3. Conclusiones: Para radicales, conservadores y shiitas

El país tiene un problema educativo que debe enfrentar sin dilación. Sin embargo, a pesar de las acusaciones y contraacusaciones de los partidos políticos, no es posible superar rápidamente el déficit histórico de uno de los sistemas educativos con severas carencias financieras. Aun cuando aumente rápidamente el gasto en educación, el aumento será gradual y pasará algún tiempo para alcanzar un financiamiento adecuado. Incluso teniendo los recursos necesarios, tomará un buen tiempo construir y rehabilitar las aulas necesarias, cambiar radicalmente la formación de los profesores y profesoras que ya están en el sistema o estudiando en las universidades, o modificar una cultura organizacional forjada en décadas. Para enfrentar el déficit histórico hay que partir de una visión de largo plazo.

Las experiencias históricas van demostrando que es posible introducir cambios sustanciales en un sistema educativo, en un período de 20 años. En ese sentido es importante poner la mira en el 2030. Una parte del tiempo se dedicaría a superar o reducir el gran déficit y la otra parte a consolidar un sistema educativo de calidad mundial.

Ya el primer paso está dado: hay una sociedad rabiosa y motivada con el debate del tema educación en todas sus connotaciones. Esto es una gran cosa. Rendirá sus frutos.

⁵⁹ Para confirmar cifra ver página 158, Cuadro 4.3: Costa Rica Contemporánea, Raíces del Estado de la Nación, Juan Rafael Quesada Camacho).

XVII. Políticas Educativas Asertivas

Dr. Héctor Valdés



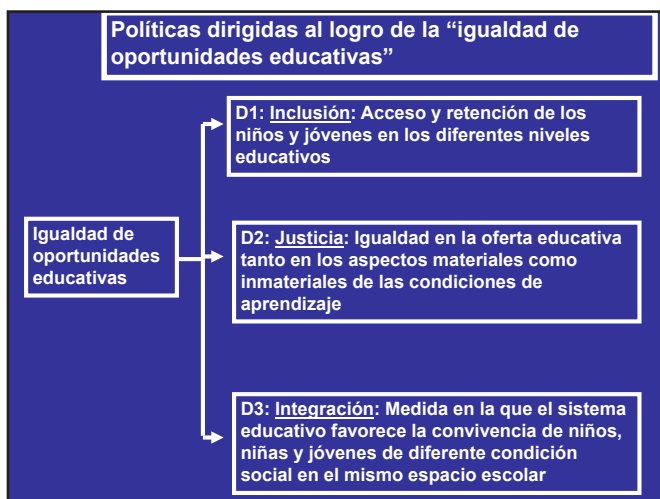
- 1 -

Algunas ideas esenciales de cada una de las dimensiones de la "igualdad de oportunidades"

Justicia:

- **aspectos materiales:** estado edilicio, equipamiento, recursos didácticos, cantidad de alumnos por recurso, personal docente y no docente con que cuenta cada escuela.
- **aspectos inmateriales:** sistema de actividades y de relaciones que tienen lugar entre los agentes educativos.

- 4 -



- 2 -

Algunas ideas esenciales de cada una de las dimensiones de la "igualdad de oportunidades"

Justicia:

- Necesidad de contar con adecuados mecanismos de distribución de los elementos materiales
- La justicia distributiva supone que es razonable asignar los recursos de manera desigual, dotando en más y mejores recursos a las escuelas que congregan alumnos desfavorecidos (discriminación positiva)

- 5 -

Algunas ideas esenciales de cada una de las dimensiones de la "igualdad de oportunidades"

Inclusión:

- La simple llegada de los niños a la escuela no garantiza su permanencia.
- El fracaso escolar es el elemento que más está afectando la inclusión en la región.

- 3 -

Algunas ideas esenciales de cada una de las dimensiones de la "igualdad de oportunidades"

Integración:

- Si la escuela se transforma en un lugar donde solo los semejantes se encuentran, su rol en el fortalecimiento de la cohesión social se debilita considerablemente.
- La concentración en una misma escuela de alumnos desfavorecidos conduce en muchos casos a los docentes a enseñar un currículo diluido.

- 6 -

Algoritmo para inferir políticas educativas

- ✓ Diagnóstico (Referencias empíricas, meta – análisis, uso de gradientes y perfiles escolares)
- ✓ Debate (Consensos y disensos entre gestores, especialistas e investigadores)
- ✓ Opciones de políticas educativas
- ✓ Análisis de la viabilidad de las diferentes opciones

- 7 -

ESTADO ACTUAL SOBRE EL DEBATE DE ESTOS TEMAS EN NUESTRA REGIÓN

Remite a grandes concepciones teóricas, filosóficas o ideológicas

TEMAS QUE SE DEBATEN:

- Entre la “educabilidad” y “el optimismo pedagógico”

Condiciones de educabilidad de los alumnos: “Conjunto de recursos, aptitudes o predisposiciones que hacen posible que un niño o adolescente pueda asistir exitosamente a la escuela” (López, 2005)

I. Algunos autores piensan que las condiciones de vida de la población comprometen las condiciones de educabilidad de los estudiantes referidas a la alimentación, el desarrollo cognitivo y la socialización primaria.

- 10 -

DIAGNÓSTICO DE LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES PARA LOS ESTUDIANTES DE NUESTRA REGIÓN

RELATIVAS A LA INCLUSIÓN

- Dificultades crecientes para retener a los alumnos en la escuela
- Empeoramiento de las condiciones de vida de los alumnos
- Desarticulación entre las políticas educativas y las políticas sociales
- Deficiencias nutricionales y organizativas del servicio de comedores escolares (donde existen)

- 8 -

ESTADO ACTUAL SOBRE EL DEBATE DE ESTOS TEMAS EN NUESTRA REGIÓN

TEMAS QUE SE DEBATEN:

II. Otros autores plantean que no existe ningún vínculo fatal entre pobreza y fracaso escolar, que todo alumno está en condiciones de aprender, y las posibilidades de aprendizaje dependen en lo esencial de las prácticas pedagógicas. A esta posición se le ha dado en llamar “optimismo pedagógico”.

- 11 -

DIAGNÓSTICO DE LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES PARA LOS ESTUDIANTES DE NUESTRA REGIÓN

RELATIVAS A LAS INJUSTICIAS DE LA OFERTA EDUCATIVA y A LA INTEGRACIÓN

- Desigualdades en la distribución de las condiciones materiales
- Injusticias del financiamiento de las escuelas
- Segregación socioeducativa según espacios geográficos
- Segregación socioeducativa entre escuelas
- Segregación socioeducativa al interior de las escuelas

- 9 -

ESTADO ACTUAL SOBRE EL DEBATE DE ESTOS TEMAS EN NUESTRA REGIÓN

TEMAS QUE SE DEBATEN:

- Políticas compensatorias vs. universales

I. Las posturas críticas de las políticas compensatorias sostienen que estas implican renunciar a las políticas universalistas, que significan el reemplazo de la idea de igualdad por la de equidad y le reprochan que están ligado al tinte asistencialistas de estas políticas, al abocarse esencialmente al abastecimiento de bienes en lugar de adoptar una perspectiva más integral de la problemática de las desigualdades, además de ubicar a los beneficiarios en una postura pasiva y de subordinación.

- 12 -

ESTADO ACTUAL SOBRE EL DEBATE DE ESTOS TEMAS EN NUESTRA REGIÓN

TEMAS QUE SE DEBATEN:

• Políticas compensatorias vs. Universales

II. Las visiones que defienden la necesidad de desarrollar acciones que privilegien las escuelas y los alumnos más desfavorecidos argumentan que sólo estas políticas permiten equiparar las condiciones y las prácticas de enseñanza – aprendizaje para así asegurar la igualdad de oportunidades en el acceso a los saberes. Estas califican a estas políticas como “acción afirmativa” y no “compensatoria”

- 13 -

ESTADO ACTUAL SOBRE EL DEBATE DE ESTOS TEMAS EN NUESTRA REGIÓN

TEMAS QUE SE DEBATEN:

II. Es preciso que el Estado intervenga para equilibrar las elecciones individuales que las familias más desfavorecidas no se vean perjudicadas.

Ejemplos de intervenciones del Estado:

- La anulación de la libre admisión de los alumnos por ciertas escuelas privadas
- La obligación de inscribir un cupo determinado de alumnos de manera gratuita

- 16 -

ESTADO ACTUAL SOBRE EL DEBATE DE ESTOS TEMAS EN NUESTRA REGIÓN

TEMAS QUE SE DEBATEN:

• Políticas compensatorias vs. universales

III. Otros proponen la posibilidad de integrar el universalismo y la focalización concibiendo las políticas no solo desde el punto de vista cuantitativo (dar más), sino también desde el punto de vista cualitativo, es decir ajustando las intervenciones a las peculiaridades de los grupos sociales.

Resumen: “Acción afirmativa” Vs. “Políticas compensatorias” Vs. “Integración del universalismo y la compensación”

- 14 -

ESTADO ACTUAL SOBRE EL DEBATE DE ESTOS TEMAS EN NUESTRA REGIÓN

TEMAS QUE SE DEBATEN:

III. El modelo de sectorización, que impide la elección de las familias definiendo la distribución de los alumnos según su lugar de residencia (modelo más extremo en cuanto a la intervención estatal).

- 17 -

ESTADO ACTUAL SOBRE EL DEBATE DE ESTOS TEMAS EN NUESTRA REGIÓN

TEMAS QUE SE DEBATEN:

• Distribución de los alumnos entre las escuelas: libertad de las escuelas y de las familias vs. Coordinación estatal

Lo que se debate es el grado de autonomía o libertad que se otorga a los actores (padres, escuelas, supervisores) en las decisiones que afectan la distribución de los alumnos entre escuelas.

I. Libertad de elección de la escuela para la familia

- 15 -

OPCIONES DE POLÍTICAS SOCIALES Y EDUCATIVAS QUE PUEDEN FAVORECER LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES DE LOS ESTUDIANTES

Políticas que garanticen condiciones de vida adecuadas para el aprendizaje

1. Coordinación integral de las políticas sociales, sanitarias y de justicia con las educativas
2. Prevención y control de la salud de los niños y adolescentes
3. Reformulación de la alimentación escolar

- 18 -

OPCIONES DE POLÍTICAS SOCIALES Y EDUCATIVAS QUE PUEDEN FAVORECER LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES DE LOS ESTUDIANTES

Políticas para mejorar la inclusión y retención de los alumnos en el sistema

4. Campaña por la inclusión de niños y adolescentes en el sistema educativo
5. Política de acompañamiento externo a la escuela para mejorar la retención de los alumnos

- 19 -

OPCIONES DE POLÍTICAS SOCIALES Y EDUCATIVAS QUE PUEDEN FAVORECER LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES DE LOS ESTUDIANTES

Políticas de distribución de los alumnos para priorizar la integración social

13. Eliminar los mecanismos de segregación de los alumnos
14. Estimular la cooperación entre las escuelas generando redes interinstitucionales
15. Reconciliar a los docentes y las familias con las situaciones de diversidad social

- 22 -

OPCIONES DE POLÍTICAS SOCIALES Y EDUCATIVAS QUE PUEDEN FAVORECER LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES DE LOS ESTUDIANTES

Políticas para mejorar la justicia en la distribución de recursos a la escuela

6. Sistema de medición de la justicia en la distribución de la oferta educativa
7. Política de justicia distributiva del financiamiento de las escuelas
8. Control del otorgamiento y la renovación de subsidios estatales al sector privado
9. Estrategias para una política integral de provisión de insumos materiales

- 20 -

TIPOS DE VIABILIDADES QUE DEBEN TENERSE EN CUENTA AL DECIDIR QUÉ OPCIONES DE POLÍTICAS, ELABORADAS A PARTIR DE LOS CONSENSOS SOCIALES, SE VAN A IMPLEMENTAR

- Viabilidad política
- Viabilidad organizativa y estructural - funcional del sistema educativo y de otros ministerios
- Viabilidad financiera - presupuestaria

- 23 -

OPCIONES DE POLÍTICAS SOCIALES Y EDUCATIVAS QUE PUEDEN FAVORECER LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES DE LOS ESTUDIANTES

Políticas para garantizar condiciones edilicias adecuadas para toda la población escolar

10. Construcción eficiente, transparente y centrada en la función pedagógica de los nuevos edificios escolares
11. Plan permanente de mantenimiento edilicio
12. Optimización de la utilización de la infraestructura pública

- 21 -

¿Y DESPUÉS DE IMPLEMENTAR LAS POLÍTICAS SOCIALES Y EDUCATIVAS QUÉ?

¡DEBEN SER MONITOREADAS Y EVALUADAS DE MANERA PERTINENTE DE ACUERDO A SUS OBJETIVOS!

- 24 -

Finalmente ...

"Hay que tener fe en lo mejor del hombre, y desconfiar de lo peor de él, hay que dar ocasión a lo mejor para que se revele y prevalezca, sino lo peor prevalece"

José Martí

XVIII. Estándares de Desempeño Docente: *Directores/as y Maestros/as de Centros Educativos.*

Luis Domínguez

Estándares de Desempeño Docente.

Los estándares que aquí se presentan parten de una concepción del rol profesional del/la docente centrada en el aprendizaje de los/as estudiantes, comprometido con la gestión institucional del centro educativo en el que trabaja y con el desarrollo de su propia profesionalidad. Cinco de los siete estándares están referidos a la gestión o conducción de los aprendizajes, uno a su participación en la gestión institucional y uno al desarrollo de la profesionalidad.

Gráfico 29.



Las expectativas nacionales respecto del desempeño del/la docente son las de un profesional que gestiona procesos de aprendizaje de calidad para que todos los/as estudiantes logren desarrollar los aprendizajes previstos en el currículo nacional. Son también las de una persona que contribuye activamente, junto a sus compañeros docentes, al desarrollo institucional del centro para una mejora permanente del servicio educativo que este brinda. Son, finalmente, la de un/a docente que reflexiona de manera permanente sobre su práctica profesional -individualmente y con sus colegas- y se involucra en actividades de formación continua para desarrollar su propia profesionalidad.

Los estándares que expresan y precisan estas expectativas son los siguientes:

E1: Planificar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Incluye el proceso de planificación anual y periódico de la enseñanza así como la preparación de unidades didácticas utilizando diversos recursos y estrategias didácticas.

E2: Gestionar el proceso de enseñanza y aprendizaje para que todos los/as estudiantes alcancen los logros previstos en el currículo.

Incluye el desarrollo mismo del proceso de enseñanza en interacción con estudiantes diversos así como el seguimiento personalizado de sus aprendizajes.

E3: Crear y mantener ambientes que motiven y promuevan el aprendizaje efectivo de los/as estudiantes.

Incluye la creación de ambientes seguros y de mutuo respeto en los que se promueva el trabajo cooperativo y la responsabilidad personal y en donde se utilicen recursos didácticos diversos para facilitar los aprendizajes.

E4: Tener dominio del propio campo disciplinar y de su didáctica.

Incluye el dominio de los conceptos centrales, la estructura y los métodos de trabajo de la disciplina cuya enseñanza asume y la utilización de los saberes sobre la didáctica de su enseñanza.

E5: Evaluar el logro de los aprendizajes de los/as estudiantes.

Incluye el establecimiento y la comunicación de metas de aprendizaje y modalidades de evaluación, la evaluación misma de los logros y el uso de la información producida para alimentar los aprendizajes.

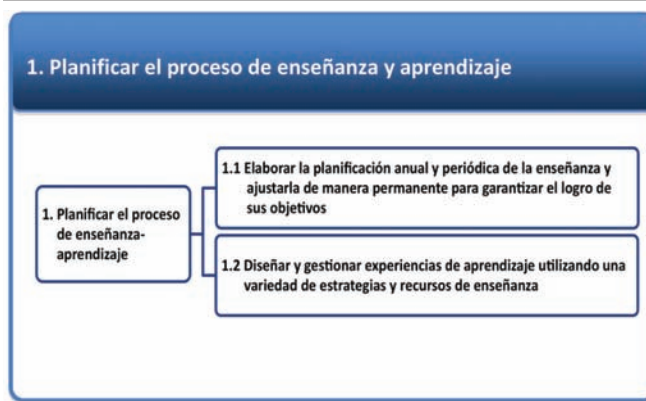
E6: Participar en la gestión del centro educativo y promover sus relaciones con la comunidad.

Incluye el respeto por las normas de desempeño profesional que rigen en el centro educativo, la participación en la planificación y gestión del proyecto educativo de centro y la vinculación con las familias para trabajar sobre el desarrollo académico y personal de sus hijos.

E7: Desarrollar la propia profesionalidad

Incluye la reflexión individual y colectiva con sus colegas docentes sobre la propia práctica y la participación en actividades de formación continua para mejorar y desarrollar los conocimientos y el desempeño profesional.

Gráfico 31.



1. Planificar el Proceso de Enseñanza y Aprendizaje.

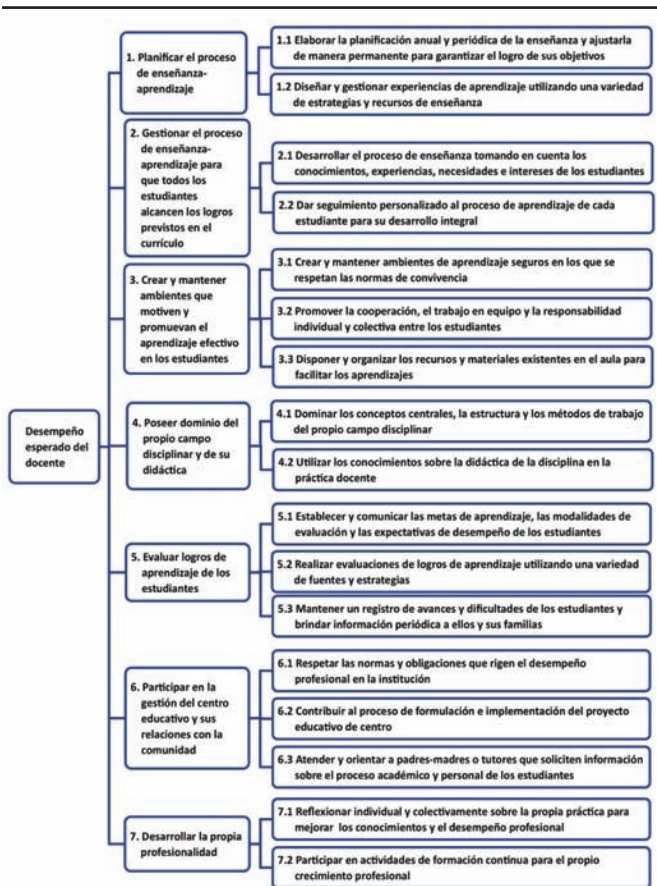
1.1 Elaborar la planificación anual y periódica de la enseñanza y readecuándola de manera permanente para garantizar el logro de sus objetivos.

Un/a maestro/a docente demuestra un buen desempeño de su función cuando:

- a) Los **objetivos y metas** de la enseñanza en su planificación están claramente formulados, se ajustan al currículo nacional y son una referencia cotidiana para el seguimiento y la toma de decisiones en la práctica de aula.
- b) Los **contenidos** seleccionados se ajustan al currículo nacional.
- c) Las **decisiones de organización y secuenciación de los contenidos** son consistentes con los objetivos planteados y se fundamentan en criterios pedagógicos y didácticos reconocidos.
- d) Las **decisiones de organización y secuenciación de los contenidos** tiene en cuenta las restricciones de tiempo y recursos y se buscan soluciones para garantizar el logro de los objetivos.
- e) El **plan de enseñanza** está diseñado de acuerdo a los ritmos y necesidades pedagógicas de los/as estudiantes para garantizar que todos logren los objetivos del currículo.
- f) Cuando ocurren circunstancias no previstas en **el plan** se ajusta al mismo para garantizar el logro esperado.

Lo que sigue es el mapa completo de estándares y elementos que los integran. En las páginas subsiguientes se desarrollará cada uno de éstos estándares.

Gráfico 30.

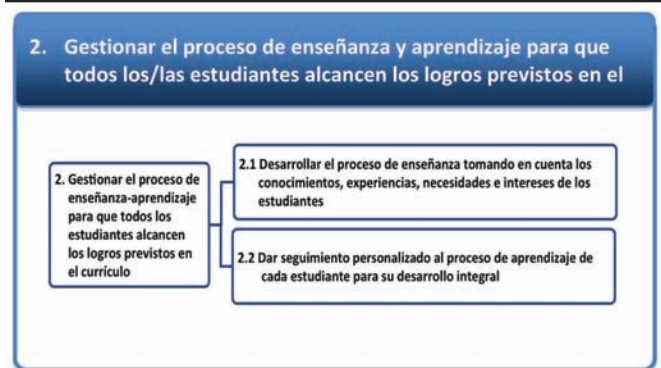


1.2 Diseñar y gestionar experiencias de aprendizaje utilizando variadas estrategias de enseñanza.

Un/a maestro/a demuestra un buen desempeño de su función cuando:

- a) El **diseño de las unidades didácticas, proyectos y experiencias de aprendizaje** que integran la planificación, incluye actividades de motivación, desarrollo e integración de contenidos.
- b) Las **estrategias de enseñanza** seleccionadas permiten trabajar los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.
- c) Las **estrategias de enseñanza** son variadas, motivadoras y permiten integrar la teoría con la práctica.
- d) Las **estrategias de enseñanza** incorporan experiencias exitosas desarrolladas por otros docentes.
- e) Las **intervenciones del/la maestro/a** promueven la vinculación de los contenidos que desarrolla con otros contenidos de la misma área curricular, de otras áreas, con experiencias de la vida cotidiana.
- f) La **comunicación** con los/las estudiantes es respetuosa, motivadora, promueve la participación y fortalece la autoestima.

Gráfico 32.



2. Gestionar el Proceso de Enseñanza y Aprendizaje para que todos los/as Estudiantes Alcanzen los Logros Previstos en el Currículo.

2.1 Desarrollar el proceso de enseñanza tomando en cuenta los conocimientos, experiencias, necesidades e intereses de los/as estudiantes.

Un/a maestro/a demuestra un buen desempeño de su función cuando:

- a) Las **actividades** que propone para el diagnóstico de los saberes previos de los/as estudiantes son variadas y permiten reunir información suficiente para la planificación y la gestión de la enseñanza.
- b) La **información** diagnóstica es registrada de manera ordenada y es accesible para su uso cotidiano en el aula.
- c) La **información** diagnóstica abarca tanto los conocimientos previos como las experiencias, intereses y expectativas de los/as estudiantes.
- d) La **enseñanza** toma en cuenta el entorno, la diversidad de situaciones previas y ritmos de aprendizaje de los/as estudiantes.

2.2 Dar seguimiento y atención personalizada al proceso de aprendizaje de cada estudiante para su desarrollo integral.

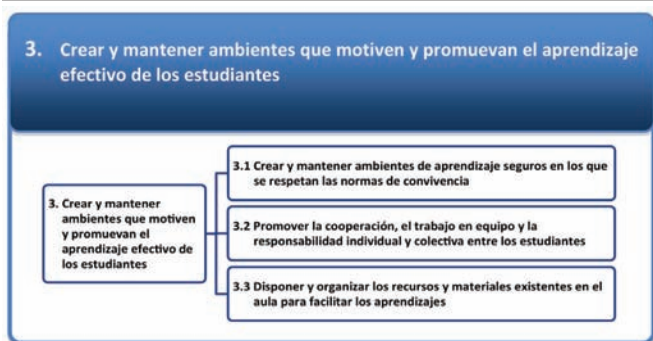
Un/a maestro/a demuestra un buen desempeño de su función cuando:

- a) Las **actividades** de enseñanza propuestas permiten evidenciar los intereses, estilos y ritmos de aprendizaje, además de las dificultades de aprendizaje de los/as estudiantes.

- b) Los signos y **manifestaciones** de problemas, dificultades y estilos de aprendizaje de los/as estudiantes son identificados e interpretados oportunamente para dar respuestas adecuadas a cada caso.
- c) La **información** registrada y el conocimiento sobre la situación, los progresos de los/as estudiantes permiten brindar acompañamiento y apoyo a cada uno para superar obstáculos y avanzar en sus aprendizajes.
- d) El **tiempo** dedicado a la interacción con los/as estudiantes, y sus familias es suficiente para conocer sus expectativas y dificultades, para brindarles el apoyo y la motivación que ellos/as requieran.

- los límites de lo permitido y lo prohibido en el aula y en el centro, e incluyen las sanciones previstas.
- c) El **trato con los/as estudiantes** es respetuoso de sus derechos y promueve su autoestima personal.
- d) El **trato** que promueve **entre los/as estudiantes** se basa en principios de respeto mutuo, solidaridad y responsabilidad por los propios actos.
- e) La **solución de los conflictos** incorpora la reflexión y el análisis sobre el problema, la consideración de las diferentes perspectivas y visiones involucradas y la construcción de consensos basadas en la búsqueda del bien común.
- f) Las **faltas** leves y/o graves que afectan personas y/o bienes comunes son asumidas como tales, dan lugar a la aplicación de las sanciones previstas y se trabaja colectivamente su significado ético.

Gráfico 33.



3. Crear y Mantener un Ambiente que Motive y Promueva el Aprendizaje Efectivo de los/as Estudiantes.

3.1 Crear y mantener un ambiente de aprendizaje seguro en los que se respeten las normas de convivencia.

Un/a maestro/a demuestra un buen desempeño de su función cuando:

- a) Las **actividades** que el/la docente propone son adecuadas al entorno físico, permitiendo el control y la prevención de riesgos sobre la salud y seguridad de los/as estudiantes.
- b) Las **normas de convivencia** son explícitas, conocidas por los/as estudiantes estableciendo con claridad y sencillez

3.2 Promover la cooperación, el trabajo en equipo y la responsabilidad individual y colectiva entre los/as estudiantes.

Un/a maestro/a demuestra un buen desempeño de su función cuando:

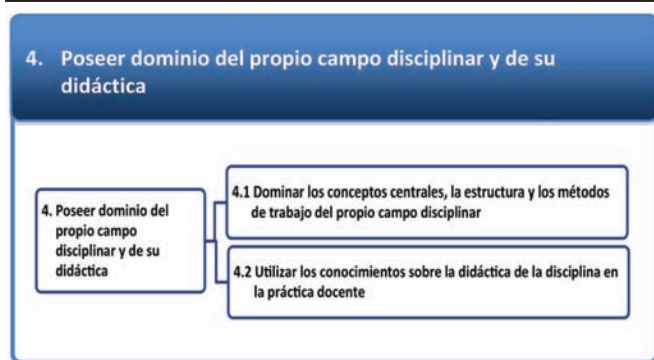
- a) Las **actividades** propuestas conducen a que los/as estudiantes definan problemas, formulen metas individuales y grupales, asignen tareas y asuman responsabilidades individuales y colectivas.
- b) La **interacción** con los/as estudiantes incluye la exigencia de resultados grupales e individuales y presta atención al proceso a través del cual los resultados fueron obtenidos.
- c) La **asistencia** a los/as estudiantes en el desarrollo de sus actividades promueve la iniciativa personal y la cooperación para el logro de metas compartidas.

3.3 Disponer y organizar los recursos y materiales existentes en el aula para facilitar los aprendizajes.

Un/a maestro/a demuestra un buen desempeño de su función cuando:

- a) La **organización del mobiliario y la disposición de los recursos** didácticos se adecuan a las actividades de aprendizaje que se proponen a los tipos de interacción que se promueven entre los/as estudiantes.
- b) Los **recursos didácticos** disponibles en la institución son utilizados activa e inteligentemente para enriquecer las actividades de aprendizaje y motivar a los/as estudiantes.
- c) El **espacio** del aula y el entorno institucional se mantienen en condiciones adecuadas de higiene, seguridad y orden.

Gráfico 34.



4. Poseer Dominio del Propio Campo Disciplinar y de su Didáctica.

4.1 Dominar los conceptos centrales, la estructura y los métodos de trabajo del propio campo disciplinar.

Un/a maestro/a demuestra un buen desempeño de su función cuando:

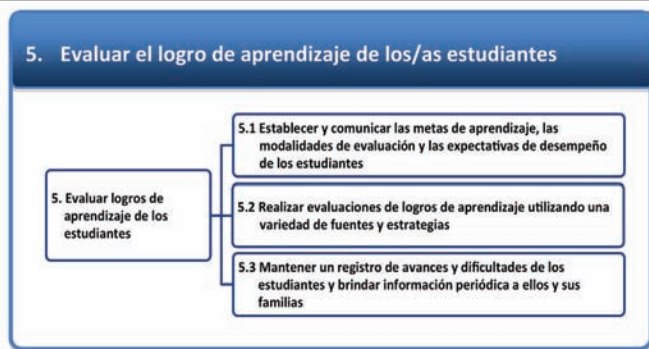
- a) El **conocimiento y la comprensión** de los conceptos, principios y métodos de su disciplina son sólidos y permiten establecer objetivos y metas de enseñanza basadas en el currículo, seleccionar contenidos, conducir procesos de enseñanza y aprendizaje y evaluar los logros de los/as estudiantes.

- b) El **dominio de los conceptos, principios y métodos** de su disciplina permite organizar y conducir procesos de enseñanza en los que los/as estudiantes establecen conexiones y relaciones entre lo que se está estudiando, otros conocimientos adquiridos y experiencias de la vida cotidiana.
- c) El **tratamiento de los contenidos** incorpora enfoques diferentes sobre los temas abordados y promueve en los/as estudiantes el espíritu crítico, la curiosidad y el interés por el conocimiento.

4.2 Utilizar los conocimientos sobre las didácticas de la disciplina en la práctica docente.

Un/a maestro/a demuestra un buen desempeño de su función cuando:

- a) La **selección, organización y secuenciación de los contenidos** es adecuada al desarrollo físico, social, afectivo, cognitivo y lingüístico de los/as estudiantes.
- b) Los **procesos de enseñanza y las actividades diseñadas** se fundan en teorías y métodos de aprendizaje del propio campo disciplinar reconocidos y actualizados.
- c) Las **estrategias y recursos** didácticos que se utilizan se adecúan a los contenidos y objetivos de enseñanza y a las necesidades de los/as estudiantes.
- d) El **diseño y desarrollo de los procesos** de enseñanza y aprendizaje respeta el entorno sociocultural de los/as estudiantes, promueve la reflexión y desarrolla actitudes proactivas hacia el mismo.



5. Evaluar el Logro de los Aprendizajes de los/as Estudiantes.

5.1 Establecer y comunicar las metas de aprendizaje, las modalidades de evaluación y las expectativas de desempeño de los/as estudiantes.

Un/a maestro/a demuestra un buen desempeño de su función cuando:

- Las **metas y los contenidos a evaluar** se ajustan al currículo y se definen con claridad y precisión.
- La **comunicación** sobre propósitos y contenidos a evaluar motiva a los/as estudiantes a lograr altos desempeños y a asumir sus responsabilidades para alcanzarlos.
- Las **estrategias, métodos y momentos del proceso de evaluación** son adecuados a los contenidos y a las características de los/as estudiantes y utilizan una variedad de fuentes de información.
- Los **objetivos** de la evaluación incluyen tanto la evaluación de logros como la realimentación de los procesos de aprendizaje.
- El **cronograma** de evaluación es conocido por los/as estudiantes y sus familias y se ajusta a las normas existentes.

5.2 Realizar evaluaciones de logros de aprendizaje utilizando una variedad de fuentes y estrategias.

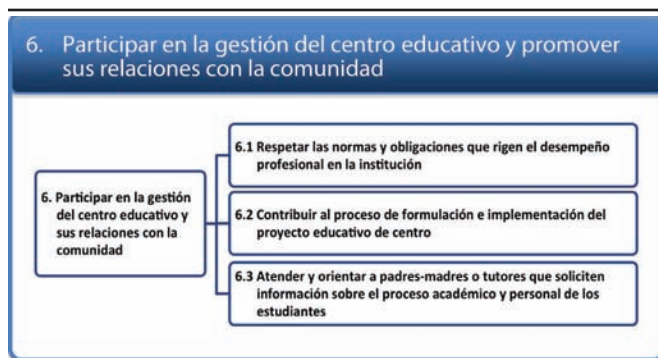
Un/a maestro/a demuestra un buen desempeño de su función cuando:

- La **información** que se utiliza en el proceso de evaluación proviene de una diversidad de fuentes e instrumentos.
- Las **actividades** de evaluación involucran a los/as estudiantes en la reflexión sobre sus logros, avances y dificultades, (autoevaluación).
- Las **actividades** de evaluación brindan a los/as estudiantes oportunidades para reflexionar entre pares sobre los resultados obtenidos, (coevaluación).
- Los **resultados** de los procesos de evaluación son trabajados regularmente con los/as estudiantes para orientar sus aprendizajes.

5.3 Mantener un registro de avances y dificultades de los/as estudiantes y brindar información periódica a ellos y sus padres-madres o tutores.

Un/a maestro/a demuestra un buen desempeño de su función cuando:

- La **información** es registrada de un modo regular y es accesible para la toma de decisiones y la comunicación cotidiana con los/as estudiantes y sus familias.
- Los **resultados** de la evaluación son comunicados a los/as estudiantes y sus familias de manera periódica y regular en los formatos previstos en las normas vigentes.
- La **comunicación** con las familias se establece de manera temprana y procura su involucramiento y corresponsabilidad en la evaluación y el seguimiento del progreso de sus hijos.
- La **comunicación** de los resultados de evaluación está acompañada por actividades de apoyo al aprendizaje y compromete a las familias a cooperar en su desarrollo.



6. Participar en la Gestión del Centro Educativo y Promover sus Relaciones con la Comunidad.

6.1 Respetar las normas y obligaciones que rigen el desempeño profesional en la institución.

Un/a maestro/a demuestra un buen desempeño de su función cuando:

- a) El **calendario** escolar y los horarios de clase son respetados y se garantiza a los/as estudiantes las horas de clase previstas.
- b) Las **autoridades** y **normas** institucionales son reconocidas y respetadas.
- c) El **trato entre los/as docentes** se rige por principios de respeto y cooperación para el logro de un adecuado desarrollo del servicio educativo.
- d) Las **relaciones con los/as estudiantes** se construyen sobre la base del respeto a las normas éticas y se centran en el desarrollo del vínculo pedagógico.
- e) Los **recursos**, instalaciones y demás bienes institucionales se usan y preservan adecuada y responsablemente.

6.2 Contribuir al proceso de formulación e implementación del Proyecto Educativo de Centro.

Un/a maestro/a demuestra un buen desempeño de su función cuando:

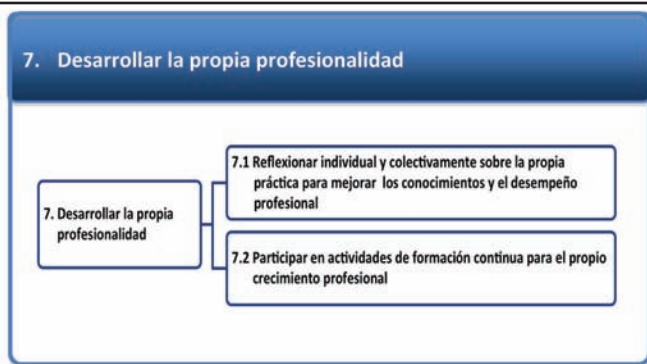
- a) El **aporte** para la definición de metas, estrategias y proyectos de acción del Proyecto Educativo del Centro está basado en información, experiencia y conocimiento sobre la situación educativa de los/as estudiantes, sus causas y alternativas de solución.

- b) La **contribución** al desarrollo del centro educativo se realiza a través de la cooperación con otros docentes en la mejora de la enseñanza, el desarrollo del currículo y el desarrollo profesional del equipo de trabajo.
- c) La **contribución al seguimiento y monitoreo** del PEC incluye el aporte de información actualizada y procesada sobre los/as estudiantes y sus logros, el desarrollo del currículo y las fortalezas y debilidades del equipo docente.
- d) La **participación del centro** en la vida de la comunidad es promovida activamente y trabajada como parte del proceso educativo.
- e) La **participación de las familias** es promovida a través de diferentes estrategias y actividades que permiten trabajar de manera cooperativa y productiva en el desarrollo del centro.

6.3 Atender y orientar a padres-madres y/o tutores que solicitan información sobre el proceso académico y personal de los/as estudiantes.

Un/a maestro/a demuestra un buen desempeño de su función cuando:

- a) Las **demandas de información** son atendidas de manera efectiva en plazos razonables.
- b) La **información** que se brinda a padres-madres o tutores sobre la situación académica y/o personal es veraz, comprensible y proporciona orientaciones para la educación integral del/la estudiante.
- c) Las **actividades** y eventos informativos para las familias se preparan adecuadamente y se realizan con regularidad.



7. Desarrollar la Propia Profesionalidad.

7.1 Reflexionar individual y colectivamente sobre la propia práctica para mejorar los conocimientos y el desempeño profesional.

Un/a maestro/a demuestra un buen desempeño de su función cuando:

- a) La **reflexión sobre la propia** práctica abarca el modo de enseñar e interactuar con los/as estudiantes, la contribución a los logros de aprendizaje y al desarrollo del centro.
- b) La **reflexión sobre su propia práctica** se realiza tanto de manera individual como a través de actividades regulares de reflexión con otros docentes.
- c) La **evaluación de la propia práctica** permite mejorar las estrategias de enseñanza y las modalidades de participación en el centro.
- d) El **proceso de reflexión** se inscribe en un plan de desarrollo profesional que incluye metas a lograr, así como estrategias y recursos.

7.2 Participar en actividades de formación continua para el propio crecimiento profesional.

Un/a maestro/a demuestra un buen desempeño de su función cuando:

- a) La **selección de actividades** es realizada en función de metas y motivaciones originadas en la reflexión sobre la propia práctica.

- b) Los **criterios de selección de las actividades** de formación continua son de carácter tanto individual como institucional.
- c) Las **actividades seleccionadas** permiten la actualización en el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- d) La **selección de las actividades** tiene en cuenta y combina de manera inteligente diferentes alternativas y modalidades de formación continua.
- e) Las **actividades** que se realizan se inscriben en el marco de un plan de desarrollo profesional que contempla metas, estrategias, plazos y recursos.

Estándares de Desempeño de Directores de Centros Educativos.

Los estándares de desempeño del/la Director/a están organizados en torno al núcleo fundamental de un centro educativo: La gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este estándar constituye el eje ordenador del conjunto. Además de éste, otros cuatro estándares se concentran en distintos aspectos de la gestión del centro: la planificación de su desarrollo; la gestión operativa de los procesos y el desarrollo de los recursos humanos; la gestión del ambiente de aprendizaje y de las relaciones con la familia y la comunidad. El último estándar está referido al desarrollo de la propia profesionalidad.

La propuesta que aquí se realiza define expectativas de un profesional experto en la gestión de procesos de aprendizaje para el logro de resultados de calidad en todos los/as estudiantes y que, para ello, desarrolla una amplia actividad de liderazgo, planificación y gestión hacia el interior del centro y hacia fuera de él (vinculándose con las autoridades educativas, la comunidad y otras instituciones). Se trata, también de un profesional que aprende de su práctica y gestiona eficazmente su propio desarrollo profesional.

Gráfico 38.



Los estándares que expresan y precisan estas expectativas son los siguientes:

E1: Promover una visión y un plan de desarrollo del centro con eje en el aprendizaje y que comprometan a la comunidad educativa.

Incluye el liderazgo en la construcción de una visión compartida de la misión del centro, la planificación estratégica y operativa del mismo y el seguimiento y la evaluación de su desarrollo para mejorar los aprendizajes de todos los/as estudiantes.

E2: Gestionar, organizar, supervisar y acompañar los procesos de enseñanza y aprendizaje para su mejora continua.

Incluye el establecimiento de metas, criterios y procedimientos para la organización de estos procesos, la asignación de los recursos para su desarrollo y la supervisión y el acompañamiento de los mismos para su mejora.

E3: Crear y mantener un ambiente que promueva el aprendizaje efectivo.

Incluye el mantenimiento de un clima organizacional de mutuo respeto y cooperación, de condiciones de seguridad, higiene y orden y de organización y utilización eficaz del tiempo para garantizar aprendizajes efectivos en todos los/as estudiantes.

E4: Gestionar el centro y promover el desarrollo profesional y la mejora continua del desempeño del equipo docente.

Incluye la organización de equipos de trabajo, la asignación de responsabilidades sobre los distintos procesos y el seguimiento de los resultados, así como la política de desarrollo profesional y mejora continua de las competencias profesionales individuales y colectivas del equipo docente.

E5: Promover la participación de la familia y la comunidad en el desarrollo del centro educativo.

Incluye la promoción de la participación de los/as estudiantes y sus familias en la gestión del centro y la inserción del mismo en la comunidad.

E6: Desarrollar la propia profesionalidad.

Incluye el desarrollo de la capacidad de interpretación del contexto social, político e institucional en el que se desenvuelve el centro y el desarrollo de las capacidades de liderazgo educativo.

El siguiente es el mapa completo de estándares y elementos que los integran. En las páginas subsiguientes se desarrolla cada uno de estos estándares.

Gráfico 39.

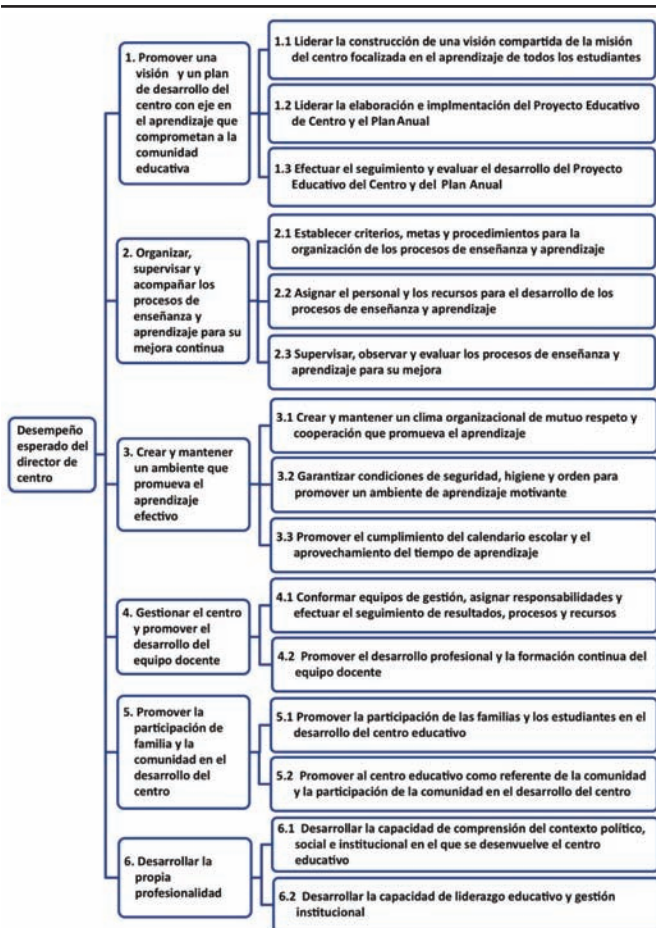
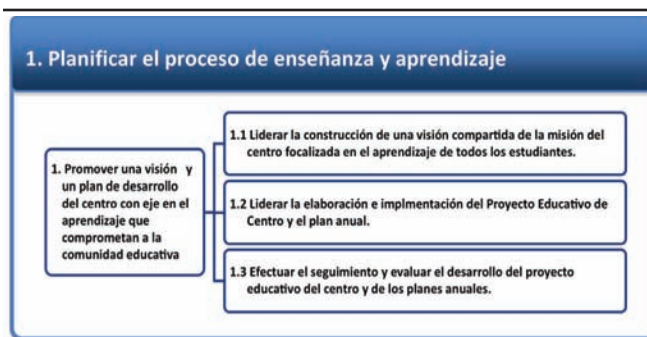


Gráfico 40



1. Desarrollar la Propia Profesionalidad.

1.1 Liderar la construcción de una visión compartida de la misión del centro focalizada en el aprendizaje de todos los/as estudiantes.

Un/a maestro/a demuestra profesionalismo en este aspecto de su desempeño cuando:

- La **gestión institucional** está guiada por un compromiso de todos los miembros de la comunidad educativa con el aprendizaje de todos los/as estudiantes.
- Los **objetivos y metas de aprendizaje** que se desprenden de la visión se establecen teniendo en cuenta las características de los/as estudiantes, sus familias y del entorno social del centro y las políticas educativas nacionales, regionales y distritales.
- La **visión, misión y objetivos de la gestión** es compartida por los miembros de la comunidad educativa (equipo directivo, equipo docente, estudiantes, familias).
- Los **objetivos y metas institucionales** son revisados y alcanzados de manera periódica teniendo en cuenta el desempeño del centro y los cambios en el entorno.

1.2 Liderar la construcción de una visión compartida de la misión del centro focalizada en el aprendizaje de todos los/as estudiantes.

Un/a maestro/a demuestra un buen desempeño de su función cuando:

- a) Las **políticas o líneas de acción** del Proyecto Educativo de Centro están justificadas por su incidencia en la mejora de los aprendizajes y son consistentes con la visión, misión y objetivos del centro.
- b) La **información sobre la situación educativa de los/as estudiantes** proporcionada por los docentes y las familias es asumida como un insumo crítico para la formulación del proyecto educativo y el plan anual del centro.
- c) Los **objetivos, metas responsables y plazos** de las actividades del Proyecto Educativo de Centro y el plan anual están claramente establecidos y permiten su efectivo seguimiento y monitoreo.
- d) Los **procesos, responsables y equipos de trabajo** para la formulación, revisión y seguimiento del proyecto educativo y el plan anual de centro están institucionalmente establecidos y funcionan de manera regular.
- e) El **proyecto educativo de centro y el plan anual** prevén, tanto políticas y acciones que movilizan a la institución, como demandas a los responsables pertinentes del sistema educativo y a otros actores de la comunidad.
- f) Los **recursos humanos, financieros y organizativos** requeridos por las políticas, líneas de acción y actividades del plan están adecuadamente contemplados. Cuando no son suficientes se prevén estrategias para obtenerlos.

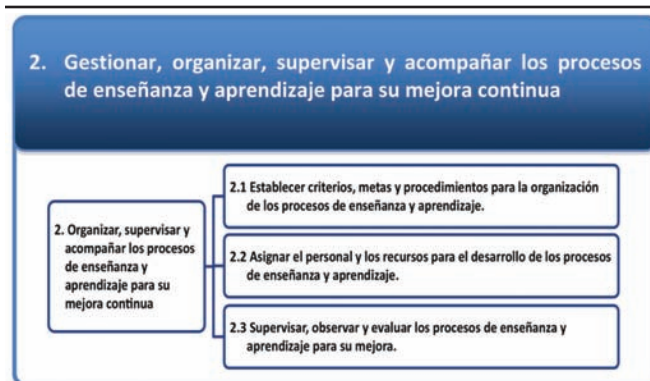
1.3 Efectuar el seguimiento y evaluar el desarrollo del proyecto educativo del centro y de los planes anuales.

Un/a maestro/a demuestra un buen desempeño de su función cuando:

- a) El **seguimiento y evaluación del plan** utiliza como su criterio más importante el impacto en la mejora de los aprendizajes de todos los/as estudiantes.

- b) El **sistema de seguimiento y evaluación** cuenta con un conjunto básico de indicadores respaldados con información de fácil acceso para valorar los avances y dificultades de la gestión del centro.
- c) Los **resultados de la evaluación y el seguimiento** del plan se utilizan para promover la reflexión de la comunidad educativa y conducen a decisiones de revisión y ajuste en la gestión del centro.
- d) La **evaluación y el seguimiento sistemático** y regular del plan está orientada a promover una cultura de compromiso por los resultados y de rendición de cuentas en todos los actores de la comunidad educativa.

Gráfico 41.



2. Gestionar, organizar, supervisar y acompañar los procesos de enseñanza y aprendizaje para su mejora continua.

2.1 Establecer criterios, metas y procedimientos para la organización de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Un/a maestro/a demuestra un buen desempeño de su función cuando:

- a) Los **procedimientos y criterios para la planificación** anual y periódica de las asignaturas o áreas de enseñanza son conocidos y utilizados regularmente por el equipo docente y se ajustan a las disposiciones curriculares vigentes y al proyecto educativo del centro.
- b) La **coordinación y el trabajo en equipo** de los docentes cuenta con tiempos, mecanismos y condiciones adecuadas para un funcionamiento eficaz.

- c) Los procedimientos e instrumentos de registro del desarrollo del plan de enseñanza, asistencia y de progresos de los/as estudiantes están establecidos y son utilizados por el equipo docente.
- d) Los procedimientos, criterios, instrumentos y períodos para la evaluación de los/as estudiantes se ajustan a las normas vigentes en la materia y se adaptan a las características de los/as estudiantes y al proyecto institucional.
- e) Las instancias y modalidades regulares de comunicación con las familias están establecidas, son conocidas y respetadas por el equipo docente.

2.2 Asignar el personal y los recursos para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

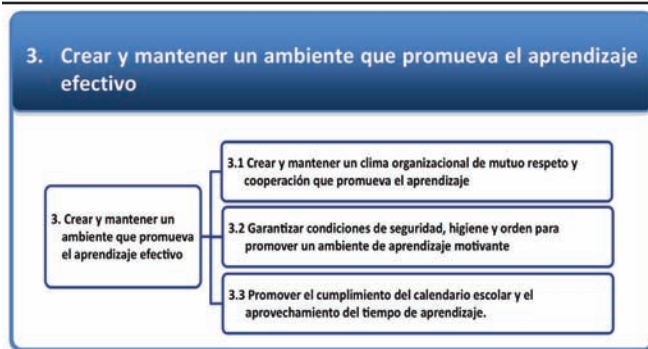
Un/a maestro/a demuestra un buen desempeño de su función cuando:

- a) Las **decisiones de asignación de docentes** a procesos de enseñanza y aprendizaje se basan un conocimiento suficiente y adecuado del perfil y desempeño del personal y de las características y rendimiento de los/as estudiantes.
- b) La **asignación de docentes** a procesos de enseñanza y aprendizaje se revisan y evalúan anualmente para lograr una mejor utilización de los recursos humanos.
- c) Los **espacios y recursos didácticos** se gestionan y asignan de manera eficiente para obtener la máxima productividad y el mejor aprovechamiento de los mismos. (foco en el aprendizaje)
- d) La **gestión y asignación de los recursos didácticos y espacios** promueve su utilización efectiva por parte de los/as docentes para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

2.3 Supervisar, observar y evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje para su mejora.

Un/a maestro/a demuestra un buen desempeño de su función cuando:

- a) La **política de supervisión y acompañamiento** de la tarea docente es comunicada adecuadamente para que los/as docentes conozcan sus objetivos y metodología y asuman su relevancia para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- b) La **metodología** para la observación y supervisión del desempeño docente en el aula cubre todos los aspectos relevantes y cuenta con criterios, instrumentos y procedimientos explícitos.
- c) La **metodología** de observación y supervisión contempla y promueve la participación del equipo docente en su diseño y mejoramiento.
- d) Los **procesos de supervisión y acompañamiento** de los/as docentes están debidamente registrados y documentados.
- e) Los **resultados** de la supervisión son trabajados con cada docente para promover acciones concretas de mejora de su práctica.
- f) Los **resultados** de la supervisión son utilizados para promover procesos colectivos de mejora de la enseñanza.
- g) Los **resultados** de la supervisión son utilizados para orientar las políticas de capacitación y desarrollo del equipo docente del centro.



3. Crear y mantener un ambiente que promueva el aprendizaje efectivo.

3.1 Crear y mantener un clima organizacional de mutuo respeto y cooperación que promueva el aprendizaje.

Un/a director/a demuestra un buen desempeño de su función cuando:

- Las **relaciones y el trato** que se promueve en la institución garantizan el respeto a la dignidad de las personas, el reconocimiento a la diversidad y la lucha contra toda forma de discriminación.
- Las **relaciones de trabajo** que promueve en el equipo docente generan respeto profesional entre sus miembros, compromiso activo con los aprendizajes de los/as estudiantes y con la calidad y productividad de la gestión del centro.
- El **equipo de gestión del centro** está constituido, integra a docentes de las distintas áreas y participa de las decisiones importantes de la gestión institucional.
- La **gestión cotidiana de la institución** promueve la participación de los/as docentes, los/as estudiantes y las familias en la identificación y resolución de problemas a través de ámbitos y mecanismos apropiados para cada caso.
- Las **normas de convivencia** son explícitas, conocidas por toda la comunidad educativa, establecen con claridad y sencillez los límites de lo permitido y lo prohibido en el centro e incluyen las sanciones previstas.

- Las **faltas a las normas de convivencia** son sancionadas y tratadas como oportunidades de aprendizaje para los/as estudiantes y toda la comunidad educativa.
- El **respeto de los derechos y obligaciones** de los/as docentes es promovido y controlado cotidianamente a través de procedimientos eficaces.

3.2 Garantizar condiciones de seguridad, higiene y orden para promover un ambiente de aprendizaje efectivo.

Un/a director/a demuestra un buen desempeño de su función cuando:

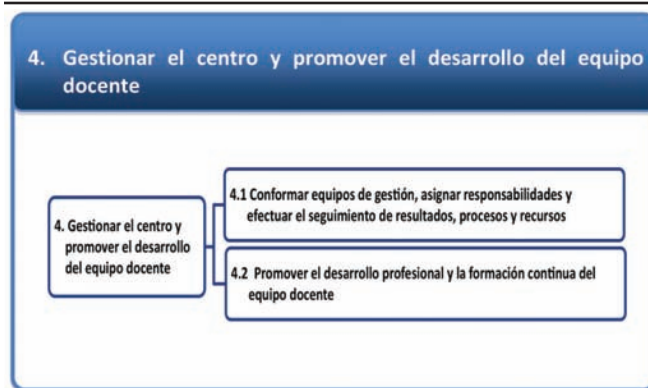
- Las **medidas de prevención de riesgos y el mantenimiento** y cuidado de la infraestructura y las instalaciones del centro son adecuados para preservar la seguridad de las personas.
- Las **condiciones de higiene** de los espacios se garantizan a través de la promoción de hábitos de limpieza y la conciencia del uso responsable de los mismos.
- Las **rutinas** que ordenan el uso de los espacios y los tiempos para el desarrollo de las actividades cotidianas están adecuadamente establecidas y permiten compartir un ambiente ordenado que facilita los aprendizajes.
- El **embellecimiento y cuidado de los espacios** genera un ambiente agradable de trabajo y contribuye a la formación de valores estéticos en los/as estudiantes.
- La **participación creativa del equipo docente y de los/as estudiantes** en la generación de ambientes de trabajo ordenados, limpios y agradables es promovida de manera activa como parte integral del proceso de enseñanza y aprendizaje.

3.3 Promover el cumplimiento del calendario escolar y el aprovechamiento del tiempo de aprendizaje.

Un/a director/a demuestra un buen desempeño de su función cuando:

- El **calendario escolar y las normas** que regulan el desarrollo de las actividades de enseñanza durante el año son adecuadamente difundidas, conocidas y respetadas por todos los miembros de la comunidad educativa.
- Los **tiempos previstos** en la programación de actividades del centro para el desarrollo de los aprendizajes son suficientes para que todos los/as estudiantes trabajen los contenidos y logren los objetivos establecidos por el currículo.
- Frente a **circunstancias imprevistas** que impiden el normal desarrollo de las actividades se implementan estrategias que garantizan el aprendizaje de los contenidos y el logro de las metas por parte de todos los/as estudiantes.
- Las **rutinas institucionales** cotidianas se ordenan y revisan de manera permanente para asegurar un adecuado aprovechamiento y uso del tiempo orientado al aprendizaje.
- Las **estrategias de enseñanza** y los recursos que en ellas se utilizan se revisan de manera permanente para mejorar el uso del tiempo dedicado a los aprendizajes.

Gráfico 43.



4. Gestionar el centro y promover el desarrollo del equipo docente.

4.1 Conformar equipos de gestión, asignar responsabilidades y efectuar el seguimiento de resultados, procesos y recursos.

Un/a director/a demuestra un buen desempeño de su función cuando:

- El **equipo de gestión** del centro está conformado y sus miembros tienen responsabilidades claramente asignadas y se reúne regularmente.
- La **Junta Educativa del centro** está conformada de acuerdo a las normas vigentes, sus funciones son bien conocidas por sus miembros y su funcionamiento es regular.
- Los **equipos de trabajo docentes** están conformados de acuerdo a los requerimientos del proyecto educativo de centro y del plan anual, sus responsabilidades están claramente asignadas y cuentan con los recursos necesarios para cumplirlas.
- Existe un sistema de **seguimiento y acompañamiento de los productos y resultados** comprometidos por los equipos de trabajo y una cultura de petición y rendición de cuentas por los compromisos asumidos por cada uno de ellos.
- Los **procesos** son ajustados y mejorados de manera continua para mejorar sus resultados y promover una cultura de responsabilidad por los mismos en la comunidad educativa.
- El **uso de los recursos** disponibles es monitoreado y evaluado para mejorar su productividad y promover su uso adecuado.

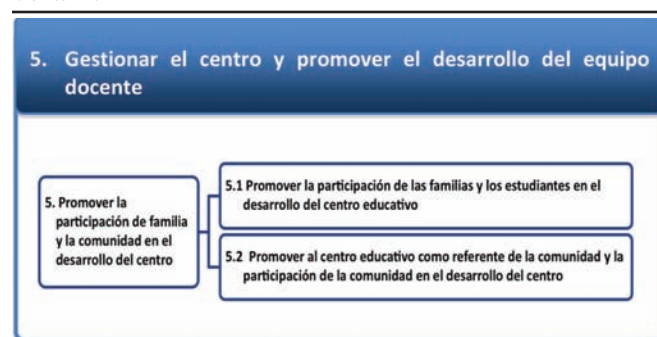
- g) Los **recursos** requeridos para la enseñanza y el aprendizaje, para el mantenimiento y la mejora de equipos e instalaciones son gestionados de manera oportuna y eficaz ante las autoridades distritales, regionales y nacionales y otros agentes pertinentes.
- h) Los **conflictos y las diferencias** referidos a la gestión del centro son abordados y procesados a fin de mantener la cooperación entre los miembros de la comunidad educativa en el mejoramiento de los aprendizajes de los/as estudiantes.

4.2 Promover el desarrollo profesional y la formación continua del equipo docente.

Un/a director/a demuestra un buen desempeño de su función cuando:

- a) La **evaluación y el seguimiento de los resultados de aprendizaje** de la institución y el análisis de sus causas constituyen materia permanente de reflexión y se promueven ámbitos de trabajo para el aprendizaje institucional permanente.
- b) La **política institucional de desarrollo del equipo docente** y directivo del centro está integrada al plan anual, se vincula explícitamente a la mejora de los aprendizajes y cuenta con metas definidas, estrategias, responsables, recursos e indicadores de seguimiento y evaluación.
- c) La **política institucional de desarrollo del equipo docente** incorpora una variedad de estrategias de capacitación en servicio y de formación continua.
- d) La **política institucional de desarrollo del equipo docente** incorpora la capacitación en el uso de nuevas tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- e) El centro cuenta con una **red de instituciones de apoyo** seleccionadas y evaluadas para la provisión de servicios de capacitación y formación de su equipo docente.
- f) La **cultura institucional de capacitación y formación continua** para la mejora de los aprendizajes y el desarrollo profesional es promovida de manera sistemática y alentada cotidianamente.

Gráfico 44.



5. Gestionar el centro y promover el desarrollo del equipo docente.

5.1 Promover la participación de los/as estudiantes y la familia en el desarrollo del centro educativo.

Un/a director/a demuestra un buen desempeño de su función cuando:

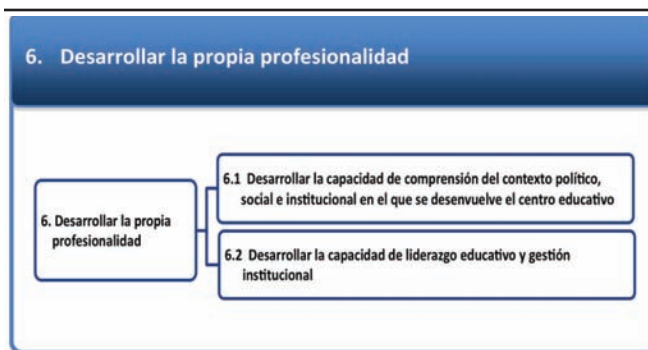
- a) Las **familias** son consultadas e informadas regular y periódicamente sobre el desarrollo académico y personal de los/as estudiantes siguiendo procedimientos establecidos.
- b) El **compromiso de las familias** con la educación de sus hijos es promovido a través de actividades sistemáticas y sostenidas.
- c) La **satisfacción de las familias** con la educación brindada por el centro es evaluada regularmente y constituye un insumo central para la formulación y el ajuste del plan anual del centro.
- d) La **APMAE** está constituida, funciona regularmente y promueve el compromiso de las familias en el desarrollo del centro educativo.
- e) Los **mecanismos de participación** de los/as estudiantes en la gestión y la vida del centro son promovidos como parte integral del proceso educativo.

5.2 Promover al centro educativo como referente de la comunidad y la participación de la comunidad en el desarrollo del centro.

Un/a director/a demuestra un buen desempeño de su función cuando:

- a) La **oferta educativa** del centro interpreta y da respuesta a las necesidades educativas y afectivas de los/as estudiantes y de las familias de la comunidad.
- b) El **centro educativo** está abierto a la comunidad y las familias para el desarrollo de actividades comunitarias culturales, extraescolares y extracurriculares.
- c) La **participación del centro en las actividades de la comunidad** es activa y está integrada a los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- d) Los **líderes de la comunidad** están informados de las actividades y la marcha del centro educativo y contribuyen a su defensa y a su crecimiento.
- e) **Recursos** provenientes de instituciones, empresas y organizaciones de la comunidad son gestionados y utilizados para el desarrollo de las actividades del centro.
- f) La **cooperación con otros centros** en redes locales para compartir recursos y llevar adelante proyectos orientados a la mejora de los aprendizajes es activa e involucra a los equipos docentes en procesos de aprendizaje interinstitucional.

Gráfico 45.



6. Desarrollar la propia profesionalidad.

6.1 Desarrollar la capacidad de comprensión del contexto político, social e institucional en el que se desarrolla el centro educativo.

Un/a director/a demuestra un buen desempeño de su función cuando:

- a) El **dominio del contexto histórico, legal e institucional** es desarrollado a través de la experiencia y el estudio, permitiendo tomar decisiones adecuadas para fortalecer y hacer viable el proyecto educativo de centro.
- b) El **conocimiento de las metas y estrategias de política educativa** de largo y corto plazo de nivel nacional y local permiten una adecuada interpretación de las incidencias que ellas tienen para el desarrollo del centro educativo.
- c) El **diálogo con funcionarios y líderes sociales y políticos** de nivel nacional y local permiten actualizar las lecturas e interpretaciones de las políticas y sus implicaciones para el desarrollo del centro.
- d) Los **cambios en el entorno nacional, regional y local** son analizados y reflexionados junto al equipo de gestión y otros colegas del sistema educativo para hacer avanzar el proyecto educativo de centro.

6.2 Desarrollar la capacidad de liderazgo educativo y gestión institucional.

Un/a director/a demuestra un buen desempeño de su función cuando:

- a) La **reflexión sobre la propia práctica** permite evaluar el propio ejercicio del liderazgo, aprender de las situaciones que se enfrentan e identificar necesidades de desarrollo profesional.
- b) El **desarrollo personal y profesional** sigue una planificación basada en la propia experiencia y en la identificación de las propias fortalezas y debilidades en el ejercicio del liderazgo educativo.
- c) Las **actividades de capacitación y formación continua** que se integran al propio plan de desarrollo profesional combinan estrategias variadas y cubren las áreas críticas para el desarrollo del liderazgo educativo.
- d) El **manejo de nuevas tecnologías de la información y la comunicación** para el ejercicio del liderazgo educativo está incluido en las metas y actividades de capacitación y formación continua.

Recomendaciones para el uso de los estándares.

El único sentido que tiene para la gestión de la política educativa definir, desarrollar y establecer estándares de desempeño profesional de docentes y directivos, o de cualquier otro agente clave del sistema, es la mejora de la enseñanza y de los aprendizajes. El efecto que ellos buscan es recordarnos aquellas cosas que seguramente aprendimos alguna vez en nuestra formación inicial, pero que las rutinas cotidianas borraron de nuestras prácticas.

Es común ver los mejores propósitos de la política educativa sumergida en un mar de recursos administrativos diseñados para controlar un sistema tan complejo como el educativo. Es por eso que necesitamos volver siempre a poner atención en un objetivo que puede parecer obvio o redundante pero que a la luz de lo que nos pasa en las escuelas puede considerarse revolucionario: que todos los/as estudiantes aprendan, no algunos, todos ellos, porque todos tienen la potencialidad de hacerlo si las cosas dentro de la escuela las resolvemos bien. Y para que eso ocurra, la escuela debe convertirse en el lugar central en el que se oriente la tarea de quienes gobiernan y administran la educación. Parece otra redun-

dancia, pero es también universal la distancia que hay entre las lógicas con las que operan las burocracias y su finalidad, el sentido de su acción, que en educación no es otro que el que la escuela funcione bien.

Por eso, una política de estándares no es, en apretada síntesis, más que el acuerdo de los actores del gobierno de la educación, los/as directores/as y docentes, para establecer un grupo de definiciones básicas que encaucen y ordenen el sentido de la labor en la que están comprometidos.

Dijimos antes que un estándar de desempeño debiera cumplir al menos tres requisitos: ser técnicamente sustentable, ser reconocido por quienes deben usarlo y debe, finalmente, ser institucionalmente establecido por las autoridades del sistema. Dijimos también que los estándares deben permitir comparar el desempeño efectivo y el que se espera lograr y que, en este sentido sirven de base para múltiples usos en los procesos de evaluación y mejora de la calidad. Para estos usos se requiere desarrollar instrumentos complementarios que difieren de acuerdo a los objetivos y propósitos y a los actores que intervienen, los escenarios institucionales en los que éstos tienen lugar y la escala que ellos alcanzan.

Las recomendaciones que aquí se realizan en materia de uso de los estándares están orientadas a iniciar un proceso de legitimación social y técnica de los mismos en torno a los propósitos y procesos básicos del sistema educativo que acabamos de mencionar instalados en el lugar en donde ellos tienen lugar, el centro educativo.

Recomendación 1: Promoción del conocimiento y uso de estándares en los Centros Educativos.

Existen hoy procesos de observación y acompañamiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se realizan cotidianamente en los centros educativos. En general son los/as directores/as, acompañados por sus equipos de gestión quienes observan las clases, registran indicaciones del desempeño de los/as docentes, se reúnen con ellos y generan recomendaciones para mejorarlo. Para ello utilizan distintos instrumentos de observación, algunos generados en el distrito educativo, otros por el propio centro. Nuestra primera recomendación es impulsar una política de utilización de los estándares como una herramienta para promover, fortalecer y brindar un marco nacional a estos procesos.

Los estándares deben ser difundidos en los centros educativos como una herramienta para la autoevaluación de los/as docentes y directores/as y para enriquecer con referencias comunes los procesos de supervisión y acompañamiento de los/as docentes que se producen en los centros educativos. El propósito es focalizar estos procesos en los aprendizajes e identificar un conjunto de dimensiones de desempeño profesional para su mejora. Antes de cualquier evaluación o monitoreo externo los/as docentes y directores/as deben saber y compartir qué se espera de ellos y a qué distancia están de lograrlo. Los estándares deben transformarse en un “manual de trabajo” para este fin. Para ello deben hacerse guías e instrumentos que orienten el uso en este contexto y para estos propósitos.

Recomendación 2: Complementariedad de los estándares.

Los estándares de directivos y docentes son complementarios y se encuentran interrelacionados. Ambos, a su vez, deben articularse con los estándares o expectativas de logro para las principales áreas del currículo o contenidos curriculares prioritarios, (según avance la política en esta área). Estos tres grupos de estándares deben ser presentados como un “paquete de herramientas” para fortalecer las prácticas de gestión de los aprendizajes al nivel del centro educativo. Las expectativas de logro de los/as estudiantes, junto con las expectativas de desempeño de docentes y directores/as de centro constituyen las herramientas básicas para la auto observación de los centros educativos para la mejora de sus resultados y procesos.

Se recomienda por ello que la difusión de estos tres instrumentos en los centros sea parte de una misma política, aún en el caso en el que no puedan presentarse juntos. Que, para ello, se coordinen las áreas y se diseñe un mismo programa que incluya la publicación de los estándares (curriculares, de docentes y directivos), su difusión, la producción de herramientas de apoyo y la capacitación para su uso.

Recomendación 3: El uso de estándares en la supervisión distrital.

Los procesos de autoevaluación, observación y acompañamiento que se producen en los centros educativos son promovidos y complementados por la tarea que llevan adelante los técnicos de los distritos educativos en sus visitas periódicas a los centros. Estos pro-

cesos de observación externos suelen muchas veces estar complementados por procesos de evaluación de pares a través de actividades diseñadas en el marco de las redes de centros promovidas por regionales y distritos. La tercera recomendación es utilizar los estándares para fortalecer y brindar referencias comunes a estos procesos.

Los estándares deben ser conocidos y asumidos como herramientas de trabajo por los técnicos distritales en su tarea cotidiana de supervisión y acompañamiento. Los estándares están enunciados de tal manera que aparezcan procesos, productos y responsables. Por lo tanto, la primer tarea de los técnicos será la de observar y acompañar dichos procesos, detectar las dificultades y proveer las ayudas más efectivas.

Hay una densa cantidad de actividades posibles referidas a la mejora en los modos de enseñar que los técnicos podrían organizar, sin demasiados costos, a la luz del enunciado de estos estándares. Por ejemplo, reagrupar centros (Redes), fortalecer su vinculación a través de las redes y promover en ellas procesos de capacitación y mejora para el colectivo docente de las disciplinas críticas, asistidos por las instituciones más capacitadas en la materia. También pueden facilitar el intercambio de docentes o la visita a otros centros para observar clases y aprender de las mejores prácticas de enseñanza en aquellos temas que se ha hecho evidente por las evaluaciones del centro o las evaluaciones nacionales que los/as estudiantes tienen serios problemas de aprendizaje. Otra actividad para los técnicos vinculada a los estándares es la de ayudar al director/a a conformar el equipo de dirección, los proyectos de gestión del centro, los modos de participación de los/as estudiantes y de las familias. También la de agilizar las gestiones de demandas de personal, de equipamiento o de infraestructura que realicen los centros.

Para todo ello se deben diseñar operativos que incluyan la difusión de los estándares, la producción de materiales complementarios y procesos de capacitación.

Recomendación 4: Los estándares y los Proyectos Educativos de Centro.

Los procesos de autoevaluación que se realizan en los centros y la supervisión y acompañamiento que realizan los técnicos distritales podrían ser complementados por un mecanismo de seguimiento sistemático de los avances y las dificultades de cada centro. Un esfuerzo en este sentido se realizó con el proyecto de

autoevaluación de centros en el marco del Modelo de Gestión de la Calidad. La recomendación que proponemos, en este caso, es la de vincular el proceso de autoevaluación a la actividad de planificación de los centros e introducir los estándares como herramienta en el marco de este proceso.

La introducción de los estándares, tan claramente focalizados en la mejora de los aprendizajes de todos los/as estudiantes, mejorará también la identificación de los objetivos o metas del proyecto de centro y del plan anual. En muchos de ellos es notable la ausencia de metas de logros de aprendizajes concretos y más aún, de evidencias para monitorearlos en el tiempo. El proyecto educativo de centro y el plan anual de centro deben ser la referencia para la autoevaluación. Esta no debe ser vista como algo separado de la planificación. Cuando un centro elabora su plan estratégico y su plan operativo debe establecer metas e indicadores para efectuar su seguimiento y evaluación. La autoevaluación es la autoevaluación del plan que ha elaborado el centro. Si se separan estos procesos se debilitan ambos. Sin embargo, uno de los problemas de la planificación es que se transforma en una práctica ritual separada de la gestión efectiva del centro educativo y de su eje central: los aprendizajes. Los estándares deben servir de herramientas para apoyar los procesos de planificación y para establecer indicadores de seguimiento y evaluación de la gestión de los centros.

De la experiencia internacional puede extraerse la práctica de convertir los planes del centro en verdaderas cartas-compromiso de la comunidad educativa de cada centro y cartas compromisos de los centros con sus distritos. En ese caso, los estándares (curriculares o de logro educativo, de desempeño de docentes y directivos) deberían ser usados para orientar el proceso de planificación y establecer indicadores de cumplimiento de estos compromisos. De esa manera se convierte un ejercicio normativo (el establecimiento de estándares) en una poderosa práctica orientada a la mejora real de los procesos de trabajo en la escuela y en el distrito, y en la mejora de los aprendizajes.

Recomendación 5: El uso de los estándares para organizar la política de capacitación.

Los procesos de supervisión y acompañamiento de docentes y directivos pueden enriquecerse con el uso de estándares. En efecto, ellos contribuyen a precisar las dimensiones del desempeño que se integran y a establecer expectativas explícitas sobre cómo se espera que

este desempeño sea. Asimismo, los estándares permiten orientar las decisiones que se siguen de estos procesos de acompañamiento y supervisión. Una de las decisiones más importantes es la que se refiere a las políticas de capacitación para fortalecer aquellos aspectos del desempeño que se han observado más débiles. Los estándares pueden ser de utilidad para el diagnóstico de las necesidades de capacitación de docentes y directivos.

En este sentido ellos pueden ser trabajados por el INAFOCAM como herramienta para organizar la identificación de necesidades, los programas para atenderlas y la evaluación de su impacto. La utilización de esta herramienta común por parte de los capacitadores, los técnicos distritales y los centros puede contribuir fuertemente a orientar estas políticas y evaluarlas.

Recomendación 6: Los estándares y la formación docente inicial.

Promover el conocimiento, la reflexión y el enriquecimiento de estos estándares en todas las instituciones de formación docente para comenzar a imprimir en los futuros profesionales los valores en los que ellos están fundados. El aporte que ellas realicen al desarrollo de los estándares y su incidencia en el perfil de egreso de los profesionales que forman constituye un eje de trabajo central para una política de calidad basada en estándares.

Recomendación 7: Evaluación de docentes y directores/as de carácter externo.

Se recomienda postergar el uso de los estándares para procesos de evaluación de docentes y de centros de carácter externos, o de escala nacional, hacia fases posteriores de desarrollo de la política de estándares. Es necesario instalarlos durante un tiempo como herramientas para las prácticas cotidianas de gestión y mejora de los centros educativos y los distritos referidos a la supervisión, la planificación, la autoevaluación y la capacitación. Los estándares se convertirán así, primero, en una referencia efectiva para todos los que se desempeñan en esas funciones. Ello les dará legitimidad y permitirá mejorar su contenido para que reflejen las expectativas reales que se tienen sobre el desempeño de directores/as y docentes. Sobre la base de esta doble legitimidad (técnica y social) se podrá avanzar luego hacia otros usos más complejos como los procesos de evaluación externa. Obviamente si la evaluación es a escala nacional y externa al centro y a los distritos, el foco se aleja y la información que se obtiene es menos rica en procesos y productos.

XIX. Estudio sobre Conocimiento, Percepción, Expectativas, Aspiración y Actitud de Compromiso de los Actores Básicos del Sistema Educativo Respecto a la Misión 1000 X 1000⁵⁹.

Manuel E. Herasme

1. Introducción

Con el lanzamiento de la Misión 1000x1000 en el año 1998, la naciente gestión 2008-2012 de la Secretaría de Estado de Educación (SEE), hoy Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD) se planteó de manera explícita *“Mejorar los indicadores de cumplimiento del horario escolar y de los aprendizajes, impulsando una red de acciones estructurales a corto y mediano plazo que permitan, en el marco del Perfil de la Gestión Educativa 2008 – 2012, el logro de mil horas en cantidad y calidad, como Política de Estado”* (SEE. Misión Mil por Mil. Plan Operativo de Acciones, Pág. 9).

Para el logro de esa gran Misión se plantearon cinco grandes objetivos: Reorganizar los centros educativos hacia una gestión de calidad, que mejore las estrategias de aprendizaje, fortaleciendo la habilitación, reclutamiento y capacitación de maestros, implementar de forma gradual diferentes tipos de horarios, de acuerdo a las características de cada centro educativo, reestructurar gradualmente la nómina y esquema salarial del personal docente y administrativo en cada centro educativo, impulsar una política de construcción de centros educativos en zonas de alta densidad poblacional y estudiantil y acompañar y estimular buenas prácticas de cumplimiento del horario escolar.

Desde esa perspectiva de Misión se asumieron doce Líneas Estratégicas de Acción, entre las que se destacan la organización y clasificación de planteles educativos según matrícula, tandas y aulas el fortalecimiento de la capacidad de control y supervisión de la gestión del Sistema Educativo, incluida la instalación progresiva del Sistema de Información para la Gestión Educativa (SIGED), el acompañamiento a maestros/as desde el Distrito Educativo, en sus programas formativos, la revisión y adecuación curricular en todos los niveles y modalidades y el diseño de sistema de incentivos a

centros, directores, docentes, maestros, alfabetizadores, estudiantes y personal administrativo, cumplidores/as del horario escolar.

Desde esa perspectiva de Misión se asumieron doce Líneas Estratégicas de Acción, entre las que se destacan la organización y clasificación de planteles educativos según matrícula, tandas y aulas el fortalecimiento de la capacidad de control y supervisión de la gestión del Sistema Educativo, incluida la instalación progresiva del Sistema de Información para la Gestión Educativa (SIGED), el acompañamiento a maestros/as desde el Distrito Educativo, en sus programas formativos, la revisión y adecuación curricular en todos los niveles y modalidades y el diseño de sistema de incentivos a centros, directores, docentes, maestros, alfabetizadores, estudiantes y personal administrativo, cumplidores/as del horario escolar.

Para la concreción de los objetivos y líneas estratégicas reseñadas más arriba las autoridades del ministerio formularon un conjunto de grandes acciones concebidas para ser ejecutadas en los cuatro años de vigencia de la Misión 1000x1000, con el establecimiento de metas específicas para cada uno de los años.

El IDEICE asumió la realización de este estudio sobre la base de que la Misión 1000X1000 constituye la plataforma de ejecución del Plan Estratégico de Desarrollo 2008-2012 y, por consiguiente, las acciones programadas en el marco de dicho Plan, suponen la praxis política más importante en el campo educativo para el referido cuatrienio.

Además, la garantía del éxito de una misión o propuesta de desarrollo, descansa, entre otros aspectos, en el nivel y calidad del empoderamiento de la propuesta por parte de los actores responsables de la ejecución de la misma; dicho empoderamiento implica como condición necesaria que los sujetos actuantes participen en la generación de la propuesta, o que al menos la conozcan y se identifiquen con ella, generándose expectativas y actitudes de compromiso para la ejecución de la misma. Por demás, la perspectiva temporal de ejecución de la Misión 1000x1000, pauta a cuatro

60 Investigación realizada por el equipo técnico del IDEICE, bajo la coordinación general del Dr. Saturnino de los Santos, para entonces Director del IDEICE. Los demás integrantes del equipo fueron Basilio Florentino Morillo, Vilma Gerardo, Dante Ortiz, Manuel Herasme, Miguel Frías y Mirna Félix.

años, obliga a una necesaria evaluación y readecuación sistemática de la misma, como forma de asegurar el logro de los objetivos y metas planteados.

Con base en estas consideraciones, el equipo de Investigación del IDEICE se planteó como objetivos de este estudio, establecer una línea base que dé cuenta el nivel de conocimiento, percepción, expectativas y actitud de compromiso que tienen los actores educativos, en sus correspondientes espacios, frente a la Misión 1000x1000 y diseñar y validar un instrumento técnico que permita monitorear y evaluar expectativas e impactos de la Misión 1000x1000 en el Sistema Educativo Dominicano.

El relevamiento de los datos se realizó en la última semana del mes de mayo del año 2009, por lo que los resultados de este estudio se circunscriben a ese momento concreto.

2. Sustentación del Estudio

Cuatro variables fundamentales son trabajadas en el marco de este estudio sobre la Misión 1000x1000. Son éstas, conocimiento, percepción, expectativas y actitud de compromiso frente a la referida Misión.

Cuando se habla de **grado de conocimiento**, se hace referencia a la cantidad y calidad de las informaciones que posee el individuo sobre un hecho, fenómeno o cosa. El sentirse poseedor de información sobre un objeto, supone que de alguna forma logró aprenderlo, bien sea a partir de un proceso formal, escolarizado, o a través de la experiencia, en su interacción cotidiana con otros individuos y con la realidad pertinente a dicho objeto.

Sobre este particular, Guevara (2000) introduce el término ignorancia en oposición al de conocimiento. Postula que cuando un individuo no conoce algo es un ignorante sobre ese particular, lo cual puede tener consecuencias graves en la práctica que corresponda a tales dominios. Cuestiona el hecho de que muchos contenidos curriculares no se enseñan porque el maestro o la maestra no lo saben.

Pérez Rodríguez (2006) distingue tres dimensiones esenciales en el conocimiento. Son éstas: la primera refiere a la dimensión fuente, que contiene los datos y la información que se obtiene a partir de la percepción de la realidad objetiva; la segunda dimensión enfatiza los procesos de transformación en la mente del

ser humano de esas percepciones de la realidad y, por último, la dimensión aplicación del conocimiento a un contexto específico.

Se asume como premisa que los actores internos del Sistema Educativo Dominicano y los padres/madres de estudiantes, se suponen empoderados o conocedores de la estrategia y el marco operativo de la Misión 1000x1000; solo esa condición garantizaría una efectiva aplicación de referida Misión.

Por otra parte, el término **percepción** (que viene del verbo latino perfectio, que significa acción y efecto de percibir) es definido por Martínez Echeverri (1997) como la "aprehensión de una realidad, cualquiera que ella sea". Se trata de un proceso de formación de representaciones mentales de esta.

En opinión de Vargas Melgarejo (1994) la percepción ha sido definida tradicionalmente como un proceso cognitivo de la conciencia que consiste en el reconocimiento, interpretación y significación para la elaboración de juicios en torno a las sensaciones obtenidas del ambiente físico y social.

Sin embargo, nunca se perciben las cosas en su totalidad; además está precisar que la realidad es inagotable y que por más próximo que se esté de ella nunca será posible aprehenderla en su totalidad. Es aquí donde cobra sentido el planteamiento de Merleau-Ponty (1975: 44) cuando afirma que:

"Percibir no es experimentar una multitud de impresiones que conllevarían unos recuerdos capaces de complementarlas; es ver cómo surge, de la constelación de datos, un sentido inmanente sin el cual no es posible hacer invocación ninguna de los recuerdos. Recordar no es poner de nuevo bajo la mirada de la conciencia un cuadro del pasado subsistente en sí, es penetrar el horizonte del pasado y desarrollar progresivamente sus perspectivas encapsuladas hasta que las experiencias que aquél resume sean vividas nuevamente en su situación temporal".

Como bien se explicitó en el acápite anterior, la Misión 1000x1000 comporta unos fundamentos y orientaciones programáticas con múltiples aplicaciones e implicaciones, muchas de ellas planteadas explícitamente.

En ese marco, el presente estudio da cuenta del grado de percepción que tienen los actores internos y los padres/madres de estudiantes en relación con la Misión 1000x1000. Esto es, establecer la forma y el sentido que para dichos actores tiene la referida Misión. De ello dependería la carga emocional que éstos le pondrían a las prácticas derivadas de las estrategias y acciones que comportan la esencia de la Misión y, por consiguiente de las expectativas, aspiraciones y niveles de compromisos que podrían asumir dichos actores.

Muy asociados a los conceptos de conocimiento y percepción, están los de expectativas y actitud de compromisos, en este caso concreto frente a la Misión 1000x1000. Las expectativas refiere a la esperanza o posibilidad que tiene una persona o entidad de lograr un objetivo, de conseguir una meta. Las mismas se forman, en opinión de Ferro (2003) *“a partir de la percepción de la competencia con respecto a la realización de una tarea, en combinación con los factores positivos y negativos anticipados”*.

Autores varios (Bandura, 1986; Ferro, 2003) coinciden en distinguir dos tipos de expectativas.

- Las expectativas de eficacia: estimación que realiza la persona sobre la probabilidad de que un determinado acto pueda ser ejecutado. Esto es, la confianza de que la persona puede realizar la conducta precisa
- Las expectativas de resultado: estimación de la persona sobre la probabilidad de que la conducta, una vez realizada, produzca consecuencias sociales, físicas y auto-evaluativas. Esto es, como diría Bandura (1986) *“la confianza de que una determinada conducta produzca un determinado resultado una vez realizada”*

La iniciación y la persistencia de la conducta frente a una situación concreta tienen su esencia en los dos tipos de expectativas. En el caso de los actores internos y los padres/madres de estudiantes evalúan la posibilidad de implementar las acciones planteadas en el marco de la Misión 1000x1000. Esa posibilidad se basa, por un lado, en la expectativa de eficacia que tienen dichos actores, en el sentido de contar con las condiciones necesaria para realizar las acciones indicadas y la expectativas de resultados que tiene éstos de que las acciones desplegadas tendrán ciertas consecuencias favorables al mejoramiento de la calidad de la educación.

Sobre el concepto actitud de compromiso. En términos generales se suele aceptar que la actitud constituye una predisposición organizada, para, pensar, sentir, percibir y comportarse ante un objeto determinado. Anderson (citado por Escudero Escorza, 1995) la define como *“una emoción moderadamente intensa que prepara o predispone a un individuo a responder consistentemente de manera favorable o desfavorable cuando se le confronta con un objeto (social) particular”*.

En términos generales se suelen distinguir tres componentes básicos en las actitudes: a) un componente conductual, referido a la conducta que asume la persona ante la presencia del objeto, persona, resultado, o suceso de actitud; b) un componente cognoscitivo, el cual hace referencia a lo que se sabe, se conoce o se percibe del objeto de actitud y, finalmente y c) un componente afectivo, relacionado con los impulsos emocionales importantes que dinamizan todo el proceso actitudinal, esta última constituye el aspecto fundamental de las actitudes: el mismo se refiere al grado de agradabilidad que tiene la persona hacia el objeto de actitud (Herasme, 2006).

En otro orden, se asume el concepto de compromiso como una responsabilidad aceptada, la cual implica dos tipos de roles: el de la persona que asigna el compromiso y el de la persona que lo ejecuta.

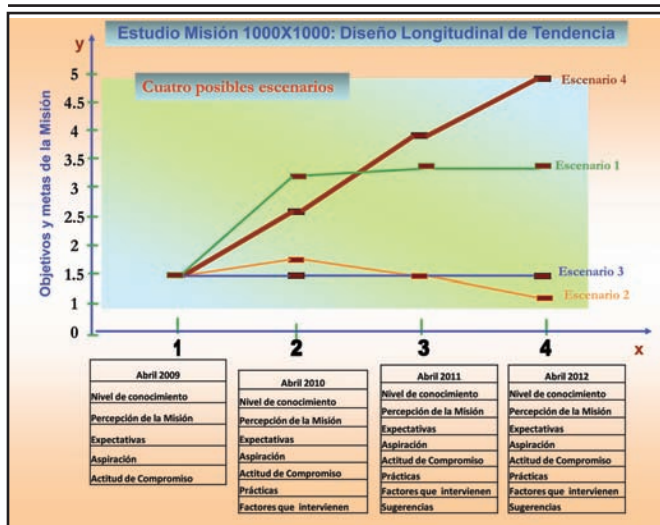
En un estudio realizado sobre el compromiso familiar frente al desempeño escolar de niños y niñas de educación general básica en la ciudad de Chillán, Chile, se reconoce que *“el éxito de las Políticas y Programas educativos depende, en gran medida, de la participación activa de las familias en los procesos de enseñanza y aprendizaje”* (Mercado, et. al).

En dicho estudio se encontró que *“las familias visualizan su compromiso con el desempeño escolar solo en algunos aspectos tales como: lo económico; la presentación personal; las reuniones de apoderados y citas a entrevistas; dejando de lado, involuntariamente, otros aspectos relevantes como son: el apoyo en las tareas escolares; hábitos de estudio; tiempo dedicado a sus hijos/as; responsabilidad educativa; conocimiento e interacción con la escuela y profesores/as”*, al tiempo que evaden y se justifican al momento de participar en la escuela debido a sus horarios de trabajo.

3. Metodología del estudio

El presente estudio se basa en un modelo teórico concebido sobre el criterio de que la Misión 1000x1000 ha sido diseñada como una plataforma efectiva para la implementación del Plan Estratégico de Desarrollo 2008-2012. En tal sentido, los documentos básicos de dicha Misión, entre los que se destaca el Marco Operativo de de Acciones, comportan un adecuado marco de referencia para las ejecutorias de dicho Plan y, por consiguiente, para asistir y orientar a los actores básicos del sistema educativo (directores/as, maestros/as y padres de centros educativos, como también a los directores y técnicos regionales y distritales) en la ejecución, evaluación y seguimiento del mismo.

Gráfico 46. Escenarios Diseño Longitudinal de Tendencias Estudio Misión 1000X1000.



Este modelo teórico se concreta en un diseño metodológico longitudinal de tendencias en el que se han definido cuatro posibles escenarios:

El primero supone un arranque exitoso de la Misión 1000X1000 durante el primer año (2008/2009), pero la misma se estanca en los años subsiguientes; un segundo escenario en el que apenas inicia y prontamente se desvanece, desapareciendo como plataforma estratégica de la gestión educativa; el tercer escenario prevé un inicio formal de la Misión, pero la misma permanece sin ningún tipo de logros significativos. Finalmente el cuarto escenario supone un arranque moderado, con un nivel de logros sistemáticos en la medida que transcurre el período para el cual se planteó este instrumento de política de la Gestión. Es este último el que llenaría las expectativas, aspiraciones y compromisos que habrán de concretarse en acciones portadoras

de logros significativos en la escuela dominicana. En el gráfico 46 se presenta el esquema del diseño longitudinal asumido para este estudio.

Como puede observarse en el gráfico, se trata de un diseño longitudinal de tendencias, para el cual se han previsto cuatro cortes o etapas del estudio:

- El primer corte (2009) centrado en el establecimiento de una línea base del estudio, orientado a la búsqueda de respuesta sobre el nivel de conocimiento, percepción, expectativa, aspiración y actitud de compromiso que tienen los actores básicos del sistema educativo con respecto a la Misión 1000X1000.
- Un segundo corte (2010) orientado al análisis de las prácticas de gestión institucional y pedagógicas derivadas de la fase inicial de implementación
- El tercer corte (2011) procura la actualización y reevaluación de las prácticas y factores asociados a estas,
- Finalmente, para el 2012 está previsto el cuarto y último corte del estudio; se trata de la evaluación global de la Misión 1000X1000 y su impacto en el rendimiento y calidad de los aprendizajes.

Atendiendo a la racionalidad teórica planteada, el estudio del cual se presenta este resumen está referido al primer corte transversal; esto es, al establecimiento de una línea base que dé cuenta del nivel de conocimiento, percepción, expectativas, aspiración y actitud de compromiso que tienen los principales servidores y actores del Sistema Educativo Dominicano con respecto a la Misión 1000X1000. Al efecto, se plantearon los siguientes objetivos:

Las poblaciones objeto de este estudio estuvo integrada por los directores regionales, distritales y de centros educativos públicos del país, también por los técnicos regionales y distritales, así como los profesores y padres/madres de los estudiantes de los centros educativos públicos. En total se trató de 11,309 centros educativos, distribuidos en 104 distritos educativos correspondientes a las 18 regionales de educación del país.

La muestra de la población fue diseñada con características tales que garantizaran su representatividad a nivel nacional. Para ello se diseñó un plan de muestreo estratificado por sectores (regionales y distritos) con afijación proporcional al tamaño de los estratos de las

poblaciones correspondientes. En cuanto al tamaño de las muestras, se decidió consultar a todos los directores regionales y de distritos educativos. A las demás poblaciones, se aplicaron los procesos estadísticos básicos sobre tamaño de la muestra, asumiendo un grado de confianza de un 95% y un error muestral de un 4%. Con base en estos parámetros se obtuvieron los siguientes valores muestrales:

Tabla 31. Tamaño de la muestra de los distintos actores educativos.

DIRECTORES DE CENTROS EDUCATIVOS	PROFESORES	PADRES (ESTUDIANTES)	TÉCNICOS REGIONALES	TÉCNICOS DISTRI-TALES
587	596	600	186	488

Para el levantamiento y registro de datos de las fuentes antes indicadas, se decidió la implementación de dos tipos de cuestionarios. Uno dirigido a los principales actores internos del Sistema (directores y técnicos regionales y distritales, profesores y directores de centros educativos), y otro aplicado a padres/madres de los estudiantes. Ambos instrumentos se integraron cinco bloques de ítems: bloque A: con ítems sobre identificación y descripción general de la población consultados; bloque B reservado a preguntas sobre el grado de conocimiento que tienen los actores sobre la Misión 1000x1000; bloque C, D, E y F con grupos de ítems bajo Escala tipo Likert de seis anclajes, relativos a la Percepción, Expectativas, Aspiración y Actitud de Compromiso respectivamente, que tienen los actores sobre la Misión 1000x1000.

Estos instrumentos fueron debidamente validados y establecido el alto grado de confiabilidad de las escalas contempladas en los mismos a través del Coeficiente Alpha de Cronbach. La siguiente tabla muestra el resultado de dicho análisis.

Tabla 32. Resumen del análisis de confiabilidad de las escalas de los dos instrumentos aplicados para el estudio de la Misión 1000x1000.

Cuestionario aplicado a los Actores Internos			Cuestionario aplicado a los padres/madres de estudiantes	
Variable	No. de ítems resultante	Alpha de Cronbach	No. de ítems resultante	Alpha de Cronbach
1. Percepción sobre la Misión 1000X1000	22	0.8231	14	0.9485
2. Expectativas sobre la Misión 1000X1000	16	0.8655	16	0.9793
3. Aspiración sobre la Misión 1000X1000	12	0.9373	12	0.9855
4. Compromiso sobre la Misión 1000X1000	11	0.9513	11	0.9841
Total	61	0.8943	53	0.97435

Como puede observarse, el promedio del coeficiente Alpha de Cronbach de las escalas aplicadas a los actores internos del Sistema fue de 0.8943, lo que se interpreta como buen nivel de confiabilidad, según los criterios de George y Mallery (1995). Estos valores llegan a niveles de excelentes para el caso del promedio de las escalas contempladas en el cuestionario aplicado a los padres/madres de estudiantes.

4. Resultados del Estudio

Características generales de los actores

La mayoría (61%) de los actores internos consultados son de sexo femenino. Su distribución por regional oscila entre un 6% y un 8%, según el tamaño de estas tanto en lo referente a la cantidad de distritos como de centros educativos que las integran. En relación con las tandas en las que laboran (en este caso particular maestros y directores de centros educativos), la gran mayoría (67.1%) lo hacen en las tandas matutina y vespertina, un 13.2% en la matutina solamente y un 10.4% lo hace exclusivamente en la tanda vespertina. El 38.5% de los maestros y directores laboran en centros educativos ubicados en la zona urbana, lo que al sumársele los del área urbano – marginal alcanzaría el 51.3%. El restante 49%, está en el área rural, incluyendo un 9.7% de centros que están en la zona rural aislada.

Una mayoría (56.2%) de los consultados también son de sexo femenino. El porcentaje por regional varía entre un 3% y un 9%, según el tamaño de las regionales en términos de cantidad de centros educativos. La mitad (49.4%) de los padres/madres de estudiantes tienen sus hijos en la tanda matutina, un 33.1% en la vespertina exclusivamente y un 5% en la nocturna. La mayoría de los padres/madres vive en la zona rural (58.7%), distribuyéndose el resto entre la zona urbana (25.1%) y urbana marginal (16.2%). Sólo un 17.3% tiene estudios universitarios, lo que sumado al 12.2% con el Nivel Medio completo representaría el 29.%. Esto significa que el 70.1% de los padres tienen un nivel educativo inferior al Nivel Medio; lo que sitúa al sistema educativo en condiciones muy difíciles para concitar un apoyo efectivo a la calidad de los procesos formativos que se desarrollan en los centros educativos.

Nivel de Conocimiento sobre la Misión 1000x1000

Gráfico 47. Porcentaje de actores internos y padres/madres de estudiantes según su declaración sobre el nivel de conocimiento que tienen sobre la misión 1000x1000.



Los actores internos del Sistema Educativo y los padres/madres de los estudiantes declararon tener un alto nivel de conocimiento e información sobre la Misión 1000x1000. Al efecto, en el gráfico anterior muestra que el 68.9% de los actores internos dijo haber recibido el documento base de la Misión 1000x1000, y un 76% declaró haberlo leído, o, bien, participó en alguna actividad de socialización (72.3%) del referido documento. Se destaca el hecho de que la gran mayoría de los actores (94%) manifestaron que conocen la Misión 1000X1000. En este caso, al responder la pregunta planteada, probablemente se manejó la idea de conocer como condición de poseer algún nivel de información, en este caso, sobre la referida Misión. Sólo esto explicaría que entre el 20 – 25 por ciento conozca la Misión 1000X1000, pese a no haber recibido el documento base y, por consiguiente, no haberlo leído, ni haber participado en alguna actividad de socialización sobre el mismo.

La declaración de los padres/madres de estudiantes con respecto al conocimiento de la Misión reflejan un nivel mucho más bajo que la de los actores internos. Apenas el 40.9% de los padres/ madres respondió que conoce la Misión 1000x1000.

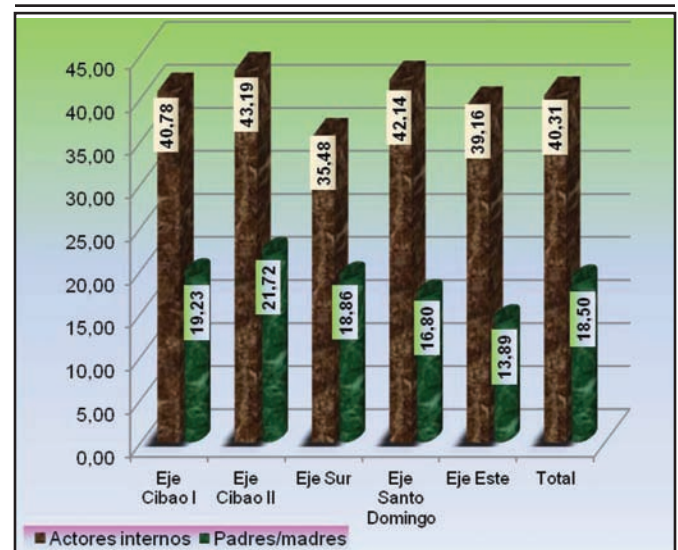
No obstante esa optimista declaración de los actores básicos del Sistema, en sentido general, el nivel de conocimiento duro, efectivo, que tienen dichos actores, con respecto a la Misión 1000X1000, es muy bajo (apenas 40.3% promedio global).

Tabla 33. Resumen del análisis de confiabilidad de las escalas de los dos instrumentos aplicados para el estudio de la Misión 1000x1000.

NIVEL DE CONOCIMIENTO DURO, EFECTIVO DE LOS ACTORES INTERNOS DEL SISTEMA SEGÚN ROL QUE DESEMPEÑA	
Rol que desempeña	Nivel de conocimiento (%)
1. Director Regional	51.23
2. Director de Distrito	50.12
3. Director/a de Centro	38.82
4. Técnico Regional	45.63
5. Técnico de Distrito	46.66
6. Profesor/a	32.28
Total	40.30

El mayor nivel de conocimiento sobre la Misión la tienen los directores regionales y distritales (con promedios de 51.3% y 50.12% respectivamente) en tanto que las medias más bajas se registraron en los directores de centros y los maestros (38.82% y 32.28% respectivamente).

Gráfico 48. Nivel de conocimiento duro de los actores según Eje Regional.



Las diferencias de las medias de éstos dos últimos grupos de actores, con respecto a los directores y técnicos regionales y distritales son estadísticamente significativas ($p < 0.05$)

En cuanto a los ejes regionales, el más bajo nivel de conocimiento sobre la Misión 1000x1000 se registró en el Eje Regional Sur con una media de 35.48% en tanto que el nivel más alto (43.19%) se obtuvo en el Eje Regional Cibao II, seguido del Eje Santo Domingo (42.14%). Las diferencias de las medias encontradas entre el Eje Sur con relación a las de éstos dos últimos son estadísticamente significativas.

Con respecto a los padres/madres de estudiantes, el nivel de conocimiento efectivo que éstos tienen sobre la Misión 1000X1000, alcanzó una media de apenas un 18.50%. Este nivel de conocimiento sube a un 19.91% entre los que tienen sus hijos en tanda matutina, en tanto que se reduce a un 14.20% para los que lo hacen en tanda nocturna.

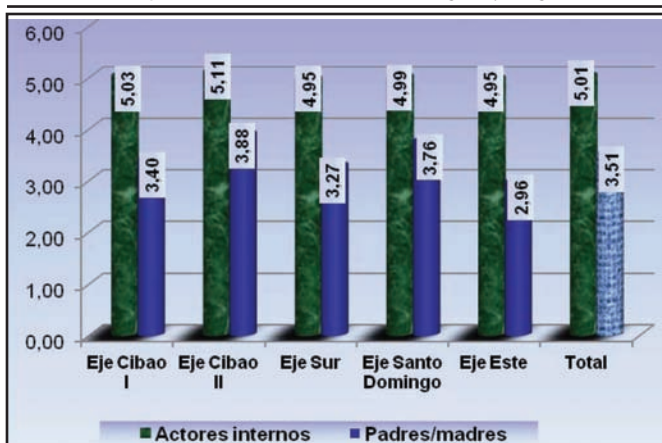
Percepción de los actores educativos con respecto a la Misión 1000X1000.

Tabla 34. Medias y desviación típica sobre la percepción sobre la Misión 1000X1000 que tienen los actores, por rol de desempeño

Rol que desempeña	Media	Desviación Típica
1. Director Regional	5.44	0.66
2. Director de Distrito	5.37	0.56
3. Director/a de Centro	4.97	0.64
4. Técnico Regional	5.23	0.58
5. Técnico de Distrito	5.14	0.65
6. Profesor/a	4.78	0.59
Total	5.01	0.64

Se estableció que los actores internos del Sistema tienen una percepción bastante favorable sobre la Misión 1000X1000, registrándose una media global de 5.01, siendo esta más sólida entre directores y técnicos regionales y distritales (entre 5.1 y 5.4), mientras que en los profesores y directores de centros tiende a ser más baja. Las pruebas realizadas indican la existencia de diferencias de medias estadísticamente significativas entre estos dos subconjuntos de actores.

Gráfico 49. Percepción de los actores del Sistema según Eje Regional.



La percepción de los actores internos del Sistema sobre la Misión 100x1000 es mayor en aquellos que pertenecen al Eje Regional Cibao II (5.11), siendo los ejes Sur y

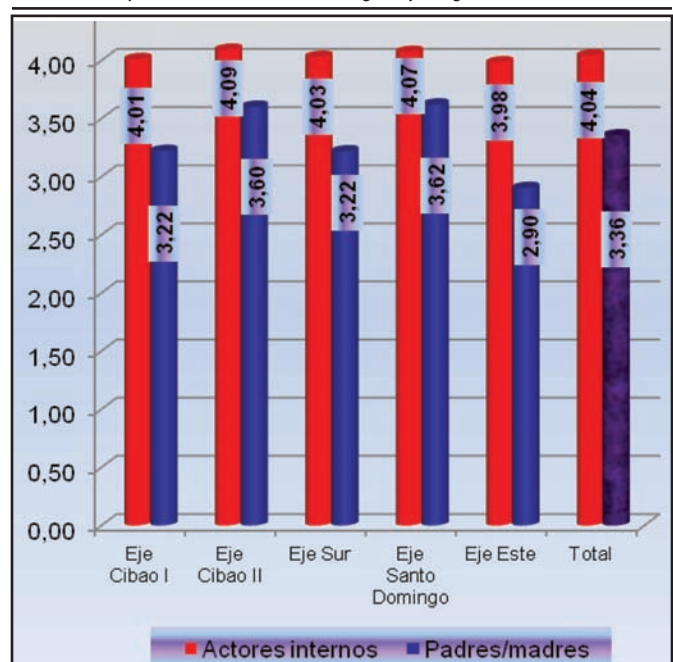
Este los que tienen la percepción menos favorable (4.95 en cada caso). Los resultados de la prueba ANOVA sobre este particular reflejan la existencias de diferencias estadísticamente significativas entre las medias por grupos de ejes regionales, demostrándose, a través de las pruebas HSD Tukey, que dichas diferencias tienen lugar entre el Eje Cibao II con los ejes Sur, Este, y Santo Domingo, todas estas favorables al Eje Cibao II. A nivel regional se encontraron diferencias de medias que van desde 4.68 (en la Regional 18), hasta 5.25 (Regional 16).

Se determinó que los padres/madres de estudiantes tienen un grado de percepción entre ligeramente desfavorable y ligeramente favorable sobre la Misión 1000x1000, al registrarse una media global de 3.51. Esta percepción general se tiene en todos los ejes regionales, con excepción del Eje Este que promedió 2.96, (entre bastante en desfavorable y ligeramente desfavorable).

Expectativas de los actores educativos con respecto a la Misión 1000X1000.

El estudio arrojó un alto nivel de expectativas de los actores internos del Sistema (media de 4.04) en relación con la Misión. Al analizar el comportamiento por roles de desempeño, se encontró que las expectativas más altas la tienen los directores regionales (4.39), en tanto que las más bajas corresponden a los técnicos distritales (3.99). En el caso de los padres/madres de estudiantes las expectativas se sitúan en un punto medio (con media global de 3.37), ni altas ni bajas.

Gráfico 50. Expectativas de los actores según Eje Regional.



A nivel de los ejes regionales, los promedios más altos sobre expectativas estuvieron en los ejes Cibao II (4.09) y Santo Domingo (4.07), en tanto que los más bajos fueron los ejes Este (3.98) y Cibao I (4.01). Las pruebas realizadas revelan que sólo existen diferencias estadísticamente significativas entre los ejes Este y Cibao II, favorables a este último.

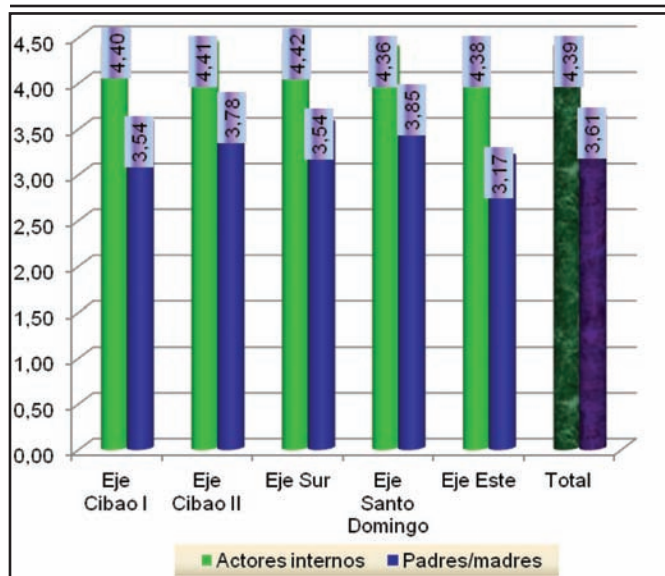
A nivel regional, los promedios más altos estuvieron en las regionales de Nagua y Santo Domingo III, con medias de 4.13 cada una. La Regional 18 obtuvo la media más baja (3.81). Las pruebas realizadas reportan la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los directores regionales con las de los técnicos distritales y regionales y también con la de los profesores.

Por su parte, las expectativas más altas de los padres/madres estuvieron en los ejes Santo Domingo (3.62) y Cibao II (3.60), en tanto que los padres con promedios más bajos fueron los que pertenecen a los ejes Este (2.90) y Cibao I (3.22).

Aspiración de los actores educativos con respecto a la Misión 1000X1000.

Los actores internos del Sistema tienen una alta aspiración de que las acciones contempladas en la Misión 1000X1000 sean ejecutadas en la práctica. Pese a que las pruebas realizadas descartan que haya diferencias significativas entre las medias de los actores por roles de desempeño, es importante destacar que los que manifiestan mayor grado de aspiración son los directores distritales y de centros educativos, los cuales registraron medias de 4.48 y 4.45 respectivamente.

Gráfico 51. Aspiración de los actores del Sistema según Eje Regional.



A nivel de los ejes regionales, los promedios más altos sobre las aspiraciones de los actores internos estuvieron en los ejes Cibao II (4.09) y Santo Domingo (4.07), en tanto que los más bajos se registraron en los ejes Este (3.98) y Cibao I (4.01). Las pruebas realizadas revelan que sólo existen diferencias estadísticamente significativas entre los ejes Este y Cibao II, favorables a este último.

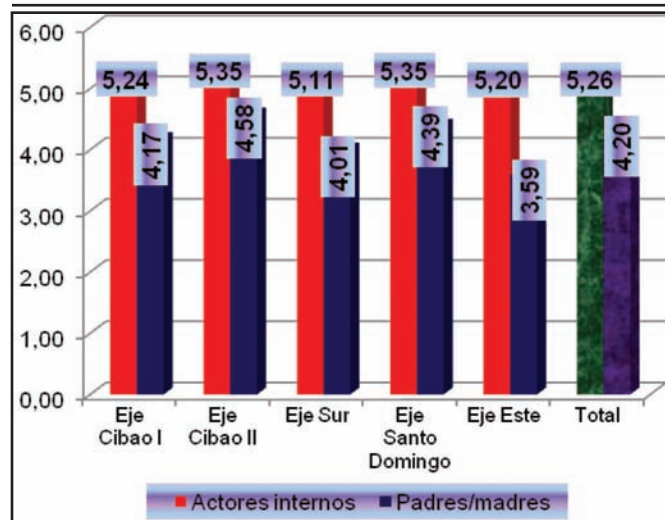
Sobre este mismo aspecto, se valora como mediocre (3.64) el grado de aspiración que tienen los padres/madres de estudiantes frente a las posibilidades de implementación de las acciones contempladas en la Misión 1000X 1000. Ese pobre grado de aspiración se manifiesta a nivel de todos los ejes regionales de educación, llegando a ser más crítica en el Eje Este (2.90). Los resultados de las pruebas ANOVA y Tukey muestran diferencias estadísticamente significativas ($p > 0.05$) entre los padres/madres de los ejes Este y Santo Domingo, como también entre el Eje Este y Cibao II.

Actitud de Compromiso de los actores básicos del Sistema Educativo

Los actores internos del Sistema están bastante de acuerdo en asumir una firme actitud de compromiso con respecto a implementación de la Misión 1000X 1000 (La media global: 5.26).

Las medias más altas correspondieron a los directores y técnicos distritales (5.44 y 5.41, respectivamente), en tanto que las más bajas fueron las de los directores regionales y los profesores (5.13 y 5.08). Las pruebas realizadas sobre este particular reportan la existencia de diferencias estadísticamente significativas ($p < 0.05$) entre las medias de los profesores con la de los directores de distritos y de los técnicos regionales y distritales.

Gráfico 52. Media sobre Actitud Compromiso de los actores del Sistema según Eje Regional.



Ese alto nivel de compromiso de los actores internos se manifiesta en todos los ejes regionales de educación, siendo más pronunciado en los ejes Cibao II y Santo Domingo, con medias de alrededor de 5.35. El nivel más bajo de compromiso aparece en el Eje Sur (con media de 5.11). En las regionales 04, 07 y 15 la actitud de compromiso con la Misión 1000X1000 es muy alta; en tanto que en las demás se registró una alta disposición para la ejecución de la referida Misión.

Los padres/madres de estudiantes manifiestan estar ligeramente de acuerdo (media de 4.20) con asumir una actitud de compromiso con la ejecución de la Misión 1000x1000. Estos niveles de compromiso tienden a ser más altos en los ejes Cibao II (4.58) y Santo Domingo (4.39). En el Eje Este éstos parecen estar ligeramente en desacuerdo en comprometerse con la Misión 1000x1000. Las pruebas ANOVA y Tukey reportan diferencias estadísticamente significativas ($p < 0.05$) entre los ejes Este y Cibao II, como también entre el Eje Este y Santo Domingo, Al igual que en otras variables, también se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los padres/madres que tienen estudios universitarios con respecto a los que no han asistido a la escuela y los que apenas tienen estudios primarios incompletos.

5. Conclusiones del estudio.

Los resultados arrojados por este estudio permiten puntualizar los siguientes aspectos:

- El grado de recepción, lectura y socialización del documento base de la Misión 1000X1000, por parte de los actores internos del Sistema educativo dominicano, se considera aceptable. El 68.9% de éstos declaró haber recibido el documento, un 76% dijo que lo leyó o, bien, participó (72.3%) en alguna actividad de socialización del mismo). En fin, el 94% declaró que conoce la referida Misión, siendo este porcentaje muy bajo (40.9%) en el caso particular de de los padres/madres de los estudiantes.
- No obstante, esta declaración de los actores del Sistema Educativo Dominicano, el nivel de conocimiento duro, efectivo, que éstos tienen sobre el contenido de la propuesta de la Misión 1000X1000, es muy bajo (promedio global de apenas 40.3% en el caso de los actores internos y 18.50% en los padres/madres de los estudiantes). Habría que pre-

guntarse sobre la efectividad de los procesos de inducción sobre esta Misión desplegados a nivel nacional.

- El mayor nivel de conocimiento sobre la Misión se registró entre los directores regionales y distritales (51.3% y 50.12% respectivamente), siendo significativamente más bajo entre los directores de centros y los maestros (38.82% y 32.28% respectivamente). En los ejes regionales Cibao II, y Santo Domingo se concentran los actores internos con mayor conocimiento de la Misión (43.19 y 42.14% respectivamente) en tanto que en el Eje Regional Sur se registró el menor nivel de conocimiento (35.48%).
- Se estableció que los actores internos del Sistema tienen una percepción bastante favorable sobre la Misión 1000X1000, siendo esta más sólida entre directores y técnicos regionales y distritales y entre los prestan sus servicios en el Eje Regional Cibao II (5.11), siendo los ejes Sur y Este los que tienen la percepción menos favorable (4.95 en cada caso). Se determinó que los padres/madres de estudiantes tienen un grado de percepción entre ligeramente desfavorable y ligeramente favorable sobre la Misión 1000x1000, al registrarse una media global de 3.51. La misma no difiere sustancialmente entre los ejes regionales, con excepción del Eje Este cuyo grado de percepción sobre la Misión 1000x1000 se sitúa entre bastante desfavorable y ligeramente desfavorable.
- Se estableció que los actores internos del Sistema tienen un alto grado de expectativas (media de 4.04) en relación a la referida Misión, resultando ésta más altas entre los directores regionales (4.39), en tanto que las más bajas corresponden a los técnicos distritales (3.99). Por su parte, los promedios más altos estuvieron en los ejes Cibao II (4.09) y Santo Domingo (4.07), en tanto que los más bajos fueron los ejes Este (3.98) y Cibao I (4.01). El grado de expectativas entre los padres/madres de estudiantes se sitúan en un punto medio (media global: 3.37), ni altas ni bajas; registrándose las expectativas más altas en los ejes Cibao II (4.09) y Santo Domingo (4.07), en tanto que los más bajas se dieron en los ejes Este (3.98) y Cibao I (4.01).

- Existe una alta aspiración en los actores internos del Sistema de que las acciones contempladas en la Misión 1000X1000 sean ejecutadas en la práctica. Esas aspiraciones tienen mayor intensidad entre los actores que se desempeñan en los ejes Cibao II (4.09) y Santo Domingo (4.07), en tanto que las más bajas se sitúan en los ejes Este (3.98) y Cibao I (4.01). Sobre este mismo aspecto, se valora como mediocre el grado de aspiración que tienen los padres/madres de estudiantes frente a la implementación de las acciones contempladas en la Misión 1000X 000 (media global: 3.64). Ese pobre grado de aspiración de los padres/madres de estudiantes se manifiesta a nivel de todos los ejes regionales de educación, llegando a ser muy baja en el Eje Este (2.90).
- Los actores internos del Sistema están bastante de acuerdo en asumir una firme actitud de compromiso con miras a la implementación de la Misión 1000X 1000 (media: 5.26), resultando más altas entre los directores y técnicos distritales. Ese alto nivel de compromiso de los actores internos se manifiesta en todos los ejes regionales de educación, siendo más pronunciado en los ejes Cibao II y Santo Domingo, con medias de alrededor de 5.35. Los padres/madres de estudiantes manifiestan estar ligeramente de acuerdo (media de 4.20) en comprometerse con la ejecución de la Misión 1000x1000. Estos niveles de compromiso tienden a ser más altos en los ejes Cibao II (4.58) y Santo Domingo (4.39).

6. Conclusiones del estudio.

Con base en las conclusiones más arriba expuestas, y enmarcados en las limitaciones propias de este primer corte del estudio de la Misión 1000X1000, se sugiere la atención a los siguientes aspectos:

- Revisar las estrategias de comunicación efectiva con los servidores de base del sistema, a modo de elevar los niveles de conocimiento que estos tienen sobre aspectos claves de la Misión 1000X1000. Ello implica, entre otros aspectos, la revisión de los contenidos que se trabajan en las jornadas de capacitación que se desarrollan con dichos actores, ade-

más de los tiempos dedicados a dichas actividades y de las competencias de los facilitadores involucrados en las mismas.

- Prestar una mayor atención a los padres/madres de estudiantes profesores y directores de centros, pues en prácticamente todas las variables estudiadas se perciben diferencias significativas de éstos con respecto a los demás actores. Esta recomendación adquiere mayor prestancia toda vez que es en éstos donde recae la mayor cuota de responsabilidad en la ejecución práctica de la Misión 1000X1000.
- Priorizar las jornadas de socialización en aquellos espacios regionales donde se registraron menores niveles de conocimiento y percepción sobre la Misión, como son los casos de los ejes regionales Este y Sur y, muy especialmente en las regionales 01, 02, 03, 05, 09, 12, 13 y 18.
- Finalmente lo más importante: Elevar, o al menos mantener, los niveles de expectativas y actitudes de compromiso de los actores básicos del sistema. El cumplimiento de la Misión no se reduce a buenas voluntades y actitudes positivas; si bien estas son necesarias para la concreción de la Misión, se requiere de condiciones que sustenten su efectividad, lo cual implica del soporte en recursos y materiales que lo objetivasen.

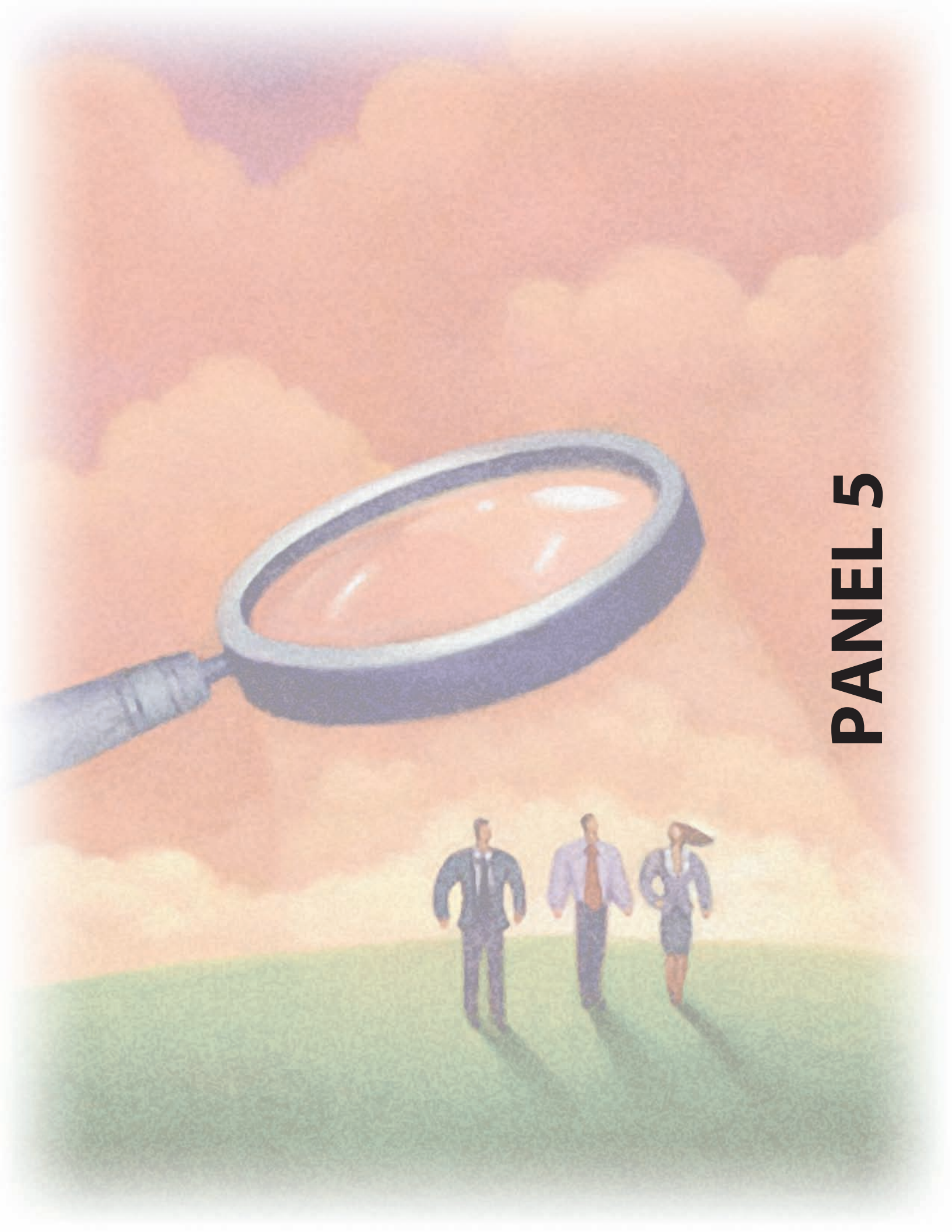
7. Limitaciones e implicaciones del estudio.

El estudio realizado comporta las limitaciones propias de responder al primer corte transversal del modelo longitudinal de tendencias, diseñado para el estudio de la Misión 1000X1000. En ese orden, el mismo está limitado al análisis de los niveles de conocimiento, percepción, expectativas, aspiraciones y actitud de compromiso que tienen los actores internos (Directores regionales, distritales y de centros educativos, profesores y técnicos regionales y distritales) del sistema y los padres/madres de estudiantes, en relación con la referida Misión.

Los estudios posteriores enfatizarán, además de las variables trabajadas en este primer corte, los aspectos relacionados con los niveles de logros fruto de la implementación progresiva de la Misión 1000x1000.

8. Bibliografía.

- Vargas-Mendoza, J. E. (2006) Teoría del conocimiento. México: Asociación Oaxaqueña de Psicología A.C. En <http://www.conductitlan.net/conocimiento.ppt>
- Valdés Herrera, Clemente (31 Julio 2006). Teoría de las expectativas de Vroom. [Documento en línea]. Consultado el 16 de marzo del 2010, de <http://www.gestiopolis.com/canales5/rrhh/lamotici.htm>
- República Dominicana. Comisión Presidencial Objetivos del Milenio- El Desarrollo Sostenible - Sistema de las Naciones Unidas República Dominicana. Objetivos de Desarrollo del Milenio, República Dominicana, 2004. Amigo del Hogar, Santo Domingo, República Dominicana, octubre 2004
- República Dominicana, Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos -SEEBAC- (1992) Plan Decenal de Educación 1993-2002.
- República Dominicana, Secretaría de Estado de Educación -SEE- (2008) Misión Mil por Mil. Plan Operativo de Acciones.
- República Dominicana, Secretaría de Estado de Educación -SEE- (2009). Plan Estratégico de la Gestión Educativa 2008-2012.
- República Dominicana, Secretaría de Estado de Educación -SEE- (2008). Plan Decenal de Educación 2008-2018.
- Morris, Ch. (1992). Psicología. Un nuevo enfoque. Prentice-Hall Hispanoamérica, S.A. México.
- Krejcie, R. V. and D. W. Morgan (1970). Determining sample size for research activities. Educational and Psychological Measurement.
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey – ITESM- Secretaría de Estado de Educación -SEE- (2007). Estudio de Línea Base del Programa Multifase para la Equidad de la Educación Básica – Fase I. Informe final.
- Hirsch Adler, Ana (2005). "Construcción de una escala de actitudes sobre ética profesional". REDIE, Vol. 7, Núm. 1, 2005 [Documento en línea]. Consultado el 10 de marzo del 2006, de In: <http://redie.uabc.mx/vol7no1/contenido-hirsch.html>.
- Herasme, Manuel E. (2005) Evaluación de la Actitud Científica en Estudiantes de la Carrera de Educación de la Sede Central de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD). Trabajo de investigación para optar por el título Diploma de Estudios Avanzado (DEA) en Psicología de la Educación y Desarrollo Humano. Universidad de Valencia.
- García Garduño, J. M. y Organista, J. (2006). Motivación y expectativa para ingresar a la carrera de profesor de educación primaria: un estudio de tres generaciones de estudiantes normalistas mexicanos de primer ingreso. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 8 (2). Consultado el día de mes de año en: <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-garduno.html>
- Ferro T., María J. (2003). "Motivación, Expectativas y Metas Implicadas en el Desempeno Estudiantil en la Clínica Odontológica". In: Acta Odontológica Venezolana. Volumen 43 N° 1/2005. [Documento en línea]. Consultado el 16 de marzo del 2010, de http://www.actaodontologica.com/ediciones/2005/1/motivacion_expectativas_metas_implicadas_desempeno_estudiantil.asp
- Ferro T, María J. (2003). Motivación, Expectativas y metas implicadas en el desempeño estudiantil en la Clínica Odontológica. Acta Odontológica Venezolana. VOLUMEN 43 N° 1/2005 [Revista en línea] Consultada en fecha 16/09/2009 de http://www.actaodontologica.com/ediciones/2005/1/motivacion_expectativas_metas_implicadas_desempeno_estudiantil.asp
- Fernández Enguita, Mariano Tiempo, Escuela y Sociedad. [Documento en línea] consultado en fecha 06/08/2009 de <http://casus.usal.es/orgyprof/private/jornadaescol/tiempoescuelasociedad.htm>.
- Escudero Escorza, Tomas (1995). "La Evaluación de las Actitudes Científicas". In: Alambique. Número 4. 1995. Editorial Grao, España.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe -CEPAL- (2008). Panorama Social de América Latina 2007. Naciones Unidas, Santiago, Chile, 2008.
- Cáceres Ureña, Francisco I., Morillo Pérez, Antonio (2008) Situación de la Niñez en la República Dominicana: Tendencias 1986-2006, Publicación de PROFAMILIA-ONE-UNICEF. Impresión: Editora Búho. Santo Domingo, República Dominicana
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Prentice-Hall. New York.
- Acevedo, J.A., Vázquez, A. y Manassero, M.A. (2002). Evaluación de actitudes y creencias CTS: diferencias entre alumnos y profesores. [Documento en línea]. Consultado el día 18 de mayo del 2004 de la World Wide Web: <http://www.campus-oei.org/salactsi/acevedo14.htm>.



PANEL 5

Título de la Investigación

Implicación de los padres y madres en el proceso educativo de los/as estudiantes de bajo rendimiento en el Instituto Politécnico Pilar Constanzo (IPPC)

Problema de Investigación

La falta de implicación de los padres en el proceso educativo de los estudiantes con bajo rendimiento del Instituto Politécnico Pilar Constanzo.

Objetivo General

Mejorar los Niveles de Implicación de los Padres y Madres en el Proceso Educativo de los Hijos que Presentan Bajo Rendimiento Académico del IPPC.

Metodología

El proceso metodológico se desarrolló a través de un conjunto de acciones planificadas en dos ciclos de intervención. En el primero pudimos caracterizar las familias, los niños y el centro con miras a conocer las diferentes situaciones que incidían en la falta de implicación de los padres y el bajo rendimiento escolar de los niños. También presentamos a los padres el conjunto de acciones a desarrollar con miras a lograr de ellos su consenso, aprobación y compromiso con el plan de mejora que se llevaría a cabo.

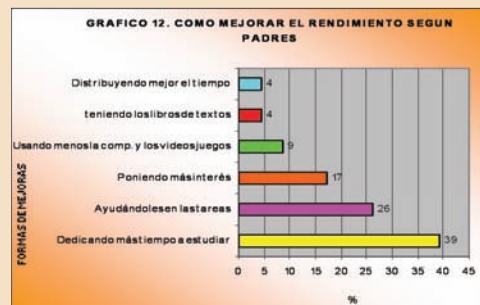
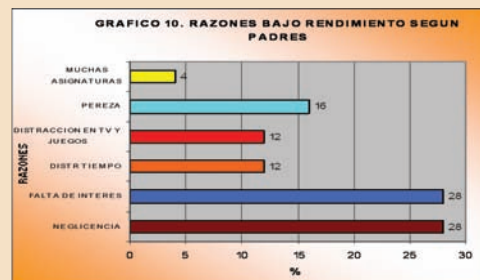
El esquema metodológico se representó en un espiral de ciclo, cada ciclo lo componen cuatro momentos:

- El desarrollo de un plan de acción críticamente informado para mejorar aquello que ya está ocurriendo.
- Un acuerdo para poner el plan en práctica.
- La observación de los efectos de la acción en el contexto en el que tienen lugar.
- La reflexión en torno a esos efectos como base para una nueva planificación.

Resultados

El plan de acción con los padres de los alumnos/as de bajo rendimiento desarrollado en los ciclos de intervención, a partir de enero del 2007 en el Instituto Politécnico Pilar Constanzo, permitieron avanzar en el logro de algunos de los objetivos propuestos y de otros no contemplados en primera instancia en el proyecto de investigación acción.

De acuerdo a los padres, las razones del bajo rendimiento y las recomendaciones de cómo mejorar el rendimiento en los hijos, se describen sucesivamente en las siguientes gráficas.



Autores

Kenny Fabián, Sobeyda Sánchez y Sor Arelys Paulino

XX. Incorporación de la investigación pedagógica a la práctica docente en la Universidad Iberoamericana.

Dra. Carmen Caraballo

Resumen

El estudio consistió en el desarrollo de proyectos de investigación-acción por parte de diez docentes participantes, en la búsqueda de encontrar soluciones a las problemáticas que estaban interfiriendo con la calidad de su docencia. Los docentes fueron capacitados en el uso de la investigación – acción y acompañados durante el proceso. Se utilizó una metodología combinada de técnicas cualitativas a fin de obtener información sobre actitudes y valoraciones de los sujetos, y técnicas cuantitativas que le dieron mayor consistencia a dicha información. Hubo un componente cuasi experimental, ya que se contrastaron informaciones obtenidas antes y después de la implementación del plan de acción. Las informaciones recogidas entre docentes y estudiantes al final de las investigaciones mostraron los beneficios que recibieron los profesores, en términos de la mejora de su práctica, así como el impacto que provocaron en los estudiantes las intervenciones.

Términos claves: investigación pedagógica, investigación-acción, calidad de la docencia, reflexión sobre la práctica.

Introducción

Este estudio se propuso mejorar la calidad de la docencia de diez profesores, a través de la incorporación de la investigación pedagógica a su práctica de aula. Se adhiere esta pretensión a los planteamientos de Elliot (2000) y Latorre (2005), quienes plantean que a través del recurso de la investigación, los docentes pueden dar respuestas a las dificultades que se le presentan en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y que interfieren con la calidad de la educación que reciben los estudiantes. El contexto de esta investigación fue la Universidad Iberoamericana, UNIBE, institución de educación superior que se encontraba en el momento del estudio en un proceso de reforma institucional, a través del cual fue reformulada su misión, la cual declara entre sus elementos medulares, la investigación y la búsqueda de la excelencia académica, a raíz de lo cual se estableció un nuevo modelo educativo. Los docentes fueron entrenados a través de un diplomado en este nuevo modelo.

La población estudiantil corresponde en su mayoría a un estrato social de clase alta que ha cursado sus estudios en colegios bilingües, siendo la multiculturalidad un elemento característico, ya que cerca del 20% de los estudiantes proceden de nacionalidades distintas a la dominicana, lo cual se constituye en fuente generadora de diversas situaciones de aprendizaje en el aula, y de variados modelos de convivencia en el campus universitario.

Naturaleza del problema

En el marco de la citada reforma institucional y la nueva misión que como se señaló, declara la investigación como elemento de importancia capital para reafirmar la excelencia académica de la UNIBE, los docentes como responsables directos de la educación que reciben los estudiantes, deberían estar utilizando procesos investigativos para contribuir con la calidad de su práctica, siendo la apropiada para su contexto de aula la investigación pedagógica. Sin embargo este tipo de investigación no formaba parte de la práctica profesional de los docentes, aun cuando había evidencias de situaciones que necesitaban ser manejadas a través del recurso reflexivo que permite la investigación educativa.

Como evidencias de dificultades que estaban enfrentando los docentes y que podían estar siendo abordadas a través del recurso reflexivo que permite la investigación-acción, estaban el desinterés y la falta de motivación que mostraban los estudiantes de algunas carreras hacia las asignaturas del Ciclo General, a las cuales no consideraban prioritarias para su carrera, lo que daba como resultado un bajo desempeño en las mismas; y por otro lado se registraba un importante número de retiros en determinadas asignaturas, como se puede constatar en las Auditorías Académica de los últimos semestres (UNIBE, 2008). Además, las evaluaciones del desempeño docente de los últimos semestres, mostraban que las metodologías que estaban utilizando algunos profesores eran calificadas por los estudiantes como monótonas y poco motivadoras. Los docentes por su parte mostraban preocupación por mejorar su práctica, pero no encontraban mecanismos efectivos para mantener a los estudiantes interesados y en un adecuado ambiente

de aprendizaje en el aula, como se recogió en resultados de reuniones y encuentros de retroalimentación, datos registrados en los informes del Ciclo General.

El objetivo general de este estudio fue determinar los beneficios que aporta la investigación pedagógica en su modalidad de investigación-acción a la docencia de diez docentes del Ciclo General de la Universidad Iberoamericana, luego de ser incorporada a su práctica de aula. Se espera que este estudio impacte positivamente la misión de la UNIBE, al mejorar la calidad de la docencia de los docentes involucrados, y al motivar a otros para que utilicen la investigación acción en la mejora de su práctica. Como propósitos específicos se establecieron.

Literatura relacionada con el estudio

La tarea investigativa había quedado bien definida como resultado de la primera revolución académica, que establecía como cimiento de la universidad, la unidad de la enseñanza y la investigación para asegurar una formación integral (Arocena, 2001). Basado en esto, Lain Entralgo, en su ponencia recopilada por De Bustos (1997), en la Edición de Cursos Extraordinarios de la Universidad de Salamanca, expresa que no está a la altura de su misión una universidad en la cual no se investigue. En la misma línea De Sousa (2005), expresa que una gran cantidad de universidades, no son tal porque les falta la investigación. Latorre (2005) por su lado plantea que las universidades progresarán como resultado de una ampliación de las fronteras de la comunidad investigadora, ya que su papel está llamado a ser vital en el desarrollo de una tradición que coloca en su núcleo la investigación. Imbernon (2002) por su parte expresa de manera enfática que sin investigación no hay conocimiento, y destaca que el trabajo de investigación en las instituciones, con los propios implicados en los procesos, es fundamental para el conocimiento científico de la educación.

Basado en la necesidad de que el desarrollo de la investigación llegue a todos los niveles de la universidad, y que por tanto también incida en la práctica de los docentes, surge la investigación educativa la cual es definida por Imbernon (2002), como aquella que tiene la finalidad básica de "desarrollar teorías arraigadas en los problemas y las perspectivas de la práctica educativa" (p. 20). Varios autores que han manejado la temática, coinciden en aspectos fundamentales al definirla. Entre ellos, Walker (1997) la define como una investigación disciplinada cuyo propósito fundamental es estudiar

cuestiones y problemas educativos, planteamiento que también es compartido por Carr (2001) y Latorre (2005). Por su parte Buendía (1998), la presenta como aquella acción que trata de encontrar una comprensión y una explicación científica de los fenómenos educativos.

Muchos países están utilizando la investigación educativa, especialmente la enmarcada en el enfoque de la investigación - acción, para profesionalizar la labor docente. Ya desde los años 60 y comienzos de los 70 hubo un interés renovado por la investigación educativa, cuyo foco de inicio fue el ámbito universitario. Para ese tiempo se inauguraba la línea de investigación participativa, lo cual ocurrió a partir de las propuestas de Paulo Freire, quien fue el promotor de que se intentara recuperar la percepción y la acción de los sujetos involucrados en el proceso de cambio de sus comunidades (Abraham y Rojas, 1997). Para la década de los 90 la nueva ecuación investigación - desarrollo, inclina la actividad docente hacia la investigación.

La investigación educativa desempeña un papel esencial en el estudio de la actividad de los educandos, y su proceso de desarrollo está bajo la influencia de la actividad de los educadores (Pérez, García, Nocedo et al, 2001), proporcionando descripciones, explicaciones, predicciones y evaluaciones de la práctica educativa (Mc Milan y Schumacher, 2005), organizando nuevos conocimientos, teorías, métodos o procedimientos educativos o modificando los existentes (Mejía, 2005), lo cual ha de hacerse de manera sistemática (Carr, 2001; Cerezal, 2004). La investigación pedagógica actuando con una mayor especificidad dentro de la investigación educativa, actúa dentro del aula como un valioso recurso para mejorar la calidad de la educación que se ofrece, lo cual ha favorecido su auge en los procesos de reforma de diferentes países.

La investigación-acción como modalidad de investigación pedagógica, proporciona a los docentes la metodología propicia para profundizar en las problemáticas que se le presentan y para poner en marcha correctivos que permitan superar las dificultades, a través de una permanente reflexión. Imbernon (2002), cita a Elliot (1989, 1990), como uno de los mayores divulgadores de la Investigación-acción, desarrollándola con un enfoque práctico que destaca el compromiso con la transformación de la práctica. Varios propósitos son señalados por Boggino (2004) como fundamentales en la investigación - acción: la comprensión acabada de un problema determinado; la evaluación de la propia práctica y el perfeccionamiento docente; el

mejoramiento de la enseñanza; y el mejoramiento de los resultados de los aprendizajes. Es por esto que se considera esta modalidad de investigación como apropiada para abordar las dificultades que se manifiestan en el espacio en que se desarrolla este estudio.

Se espera que el educador sea capaz de reflexionar, analizar e indagar su práctica docente (Latorre, 2005), que penetre su propia práctica cotidiana, la desentrañe y la critique (Restrepo, 2002), es decir, que se constituya en investigador de su quehacer profesional, y que lleve a cabo un profundo estudio de sí mismo (Imbernon, 2002). La práctica reflexiva consiste en buscar de forma sistemática el progreso del propio ejercicio docente, y en asegurarse que los cambios se efectúan en la dirección correcta. (Biggs, 2005). También Bausela (2000) presenta la reflexión como una vía sistemática con el fin de optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por su parte Fierro, Fortoul y Rosas (1999), plantean que los docentes van acumulando experiencias y saberes acerca de la docencia, sobre la cual se hacen preguntas que muchas veces se quedan sin respuestas, por lo que hay que reflexionar en torno a ellas, para tratar de replantearlas y responderlas. Ciertamente muchos problemas quedan a menudo sin resolver, porque los docentes no profundizan más allá de cargar la responsabilidad al estudiante, señalándolo como elemento decisivo para los resultados del proceso enseñanza aprendizaje, obviando penetrar las interioridades de su propia práctica.

Los educadores deben estar constantemente intentando entender los procesos educativos para poder tomar decisiones profesionales (Mc Millan y Schumacher, 2005), que permitan aumentar la efectividad de la práctica (Mc Kernan, 2001). Pero para analizar los factores que afectan la didáctica universitaria, la revisión de la práctica debe incluir un análisis documentado del proceso de enseñanza aprendizaje desarrollado (Zabalza, 2003), ya que esa es una forma de que los docentes pueden lograr una transformación basada en bases teóricas (Boggino, 2004), al utilizar el pensamiento y los conceptos de las teorías aceptadas (Biggs, 2005).

Diseño de la investigación

La metodología utilizada en este estudio tiene un enfoque mixto, ya que se utilizaron los métodos cualitativo y cuantitativo. El estudio también tuvo un componente cuasi experimental, ya que se contrastó información

sobre la práctica de los docentes antes y después de la implementación de los proyectos de investigación en sus aulas, para lo cual se aplicó el mismo instrumento, ajustado a las categorías de pretest y postest. Se utilizaron técnicas cualitativas, como entrevistas semiestructuradas, grupos focales, grupos de discusión, Diarios y notas de campo, que permitieron recoger datos relacionados con las actitudes y valoraciones de los sujetos. Además se hizo uso de técnicas cuantitativas, como encuestas y revisión documental de los resultados de la evaluación docente, que le dieron fortaleza a los datos recogidos de manera cualitativa.

Los sujetos participantes en el estudio fueron diez profesores y cien estudiantes del Ciclo General de la UNIBE, de las áreas de Matemáticas, Lengua y Literatura, Ciencia Ambiental/Biología, y Ciencias Sociales. Para elegir las unidades de investigación se utilizó el método no probabilístico.

La muestra de docentes fue seleccionada a través del método no probabilístico, y fue una muestra de sujeto – tipo, lo cual respondió al interés de la investigadora de asegurar que los sujetos tuviesen el perfil establecido en los criterios: compromiso con el modelo educativo de la universidad, dos secciones con la misma asignatura, mínimo de tres semestres en la institución. Los criterios para seleccionar a los estudiantes fueron: tener de 18 años en adelante y pertenecer a uno de los grupos de los diez profesores de la muestra. En ambos casos, el último criterio respondía a que quisiesen participar en la investigación.

Los procedimientos seguidos estuvieron organizados en varias etapas. En la primera se procedió a recoger información entre los docentes, tanto a través de una encuesta establecida como pretest, para determinar el nivel de percepción de los docentes en relación a su práctica, como a través de un grupo focal para recoger sus opiniones en torno a cuáles son las situaciones del aula en las que ellos sentían que no eran efectivos. En una segunda etapa se desarrolló el programa de capacitación, a través del cual se adiestró a los docentes, de manera que manejaran la fundamentación teórica de la investigación-acción como base para la investigación pedagógica, así como el uso de técnicas propias de este tipo de investigación. En una tercera etapa los diez docentes diseñaron y desarrollaron proyectos de investigación-acción, interviniendo a través de planes de acción, las situaciones que estaban afectando el proceso de enseñanza y aprendizaje en uno de sus grupos de clases.

A continuación en una cuarta etapa, se realizó una comprobación de los resultados obtenidos a partir del desarrollo de los proyectos de investigación en aula. Esto en términos de los logros que consideraban haber obtenido los docentes, y del impacto positivo que hayan recibido los estudiantes. Se contrastaron los hallazgos sobre la percepción inicial que tenían los docentes, a través del post test, el cual contenía las mismas categorías e indicadores del pretest, y permitió recoger el cambio de percepción en relación a su práctica, luego de terminados los proyectos de investigación. Se consolidaron los hallazgos del post test a través de una entrevista semiestructurada con los docentes. El impacto de la intervención en los estudiantes se estableció a través de un grupo focal desarrollado con los grupos intervenidos, y a través de la revisión de los resultados de las evaluaciones hechas por ellos, sobre el desempeño docente de sus profesores, al final del semestre en que se desarrolló la investigación de aula.

Resultados de la investigación

El involucramiento de los diez docentes en la experiencia de investigación-acción en aula, arrojó resultados favorables de las acciones que se implementaron para solucionar problemas que estaban afectando la calidad de su práctica e impactando de forma negativa la misión. Cada proyecto tuvo resultados positivos en términos de los propósitos que se plantearon, como se podrá observar en los anexos. La experiencia desarrollada se corresponde con los planteamientos de Stenhouse (1987) quien destacó la importancia del conocimiento basado en la indagación organizada como investigación, para abordar problemas o dudas. De igual forma se corresponde con la línea de Latorre (2005), quien plantea que las universidades progresarán como resultado de una ampliación de las fronteras de la comunidad investigadora, y en este caso se incorpora a los docentes en el rol de investigadores.

Los hallazgos encontrados muestran que la percepción inicial de los docentes estaba inclinada a focalizar su atención hacia los aspectos menos positivos del comportamiento de los estudiantes, colocando a estos como fuente generadora de las situaciones que afectaban la efectividad de su práctica. La experiencia de desarrollar investigación acción en el aula, les dio a los docentes la oportunidad de reconsiderar elementos de su práctica, en el sentido de no ver sólo a los estudiantes sino también a ellos mismos, como responsables de la efectividad del acto educativo.

Como consecuencia de lo anterior se produjeron cambios en la percepción inicial que tenían los docentes, lo que facilitó que pudieran redirigir el proceso e introducir mejoras en la forma en que desarrollaban la docencia. A este respecto, hay afinidad con los planteamientos de Boggino (2004), en el sentido de que la reflexión que provee la investigación-acción, es un necesario proceso de indagación de los problemas que afectan la propia práctica. Esto con la finalidad de que el docente tome conciencia sobre las propias formas de enseñar, y en consecuencia, como plantea Bausela (2000), mejore el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En relación a la significación que tuvo para cada uno la experiencia desarrollada, los docentes lograron llegar al punto de echar a un lado el caparazón que los protegía contra la autocritica, para reconocer que probablemente había otras formas diferentes de llevar a cabo el acto educativo. A este respecto Latorre (2005) plantea que el docente debe ser capaz de reflexionar para penetrar su propia práctica cotidiana, e igualmente Restrepo (2002) considera que es necesario que los educadores desentrañen su accionar educativo y lo critiquen para poder mejorarlo.

La satisfacción que provocó en los profesores el hecho de que su intervención impactara su práctica, reflejado esto en resultados positivos referidos al rendimiento de los estudiantes, a la mejora del ambiente del aula, aumento de la motivación y el interés, entre otros, tiene relación con lo que exponen algunos autores en este sentido. Entre estos se señala lo expuesto por Travé y Pozuelo (2006), en torno a que la participación en el proceso de enseñanza y aprendizaje por investigación, produce sensaciones de satisfacción a los docentes, cuando producto de la reflexión comprueban que están transformando su práctica y aumentando su repertorio profesional.

El hecho de que los docentes involucrados en esta experiencia de investigación se sientan con mayores niveles de competencia profesional para definir planes de acción en subsiguientes oportunidades, tal y como reflejan los hallazgos del estudio, responde a la aseveración de Elliot (2000) de que la investigación – acción desarrolla la prudencia práctica, la capacidad de discriminación y de juicio profesional, para discernir el curso correcto de la acción.

Referencias.

- Abraham, M.; Rojas, A. (1997) La investigación educativa latinoamericana en los últimos diez años. Revista de Educación. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.
- Arocena, R.; Sutz, J. (2001). Idea y Realidad de la universidad latinoamericana del futuro. México: Uducal.
- Bausela, E. (2002). La docencia a través de la Investigación-acción. Revista Iberoamericana de Educación (25). Consultado el 10/12/07, en el Word Wide Web <http://www.rieoei.org/deloslectores/682Bausela>.
- Biggs, J. (2005). "Cambiar la enseñanza universitaria" en Calidad del aprendizaje universitario. Madrid: Narcea.
- Boggino, N.; Rosekrans, K. (2004). Investigación-acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa. Argentina: Homo Sapiens.
- Buendía, L.; Colas, P.; Hernández, F.; (1998). Métodos de investigación en psicopedagogía. España: Mc Graw-Hill.
- Carr, W. (1999). Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica. Madrid: Edic. Morata.
- Cerezal, J. Fiallo, R. (2004). Como investigar en pedagogía. La Habana: Pueblo y Educación.
- De Bustos, E. (1997). "Funciones de la universidad" en Reflexión universitaria. Problemas y perspectivas universitarias. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- De Oliveira, C. (s. f.). Investigar, reflexionar y actuar en la práctica docente. Revista Iberoamericana de Educación. (11). Consultado el 16/11/06, en el Word Wide Web: <http://www.rieoei.org/deloslectores/467mACIEL.pdf>
- De Souza. (2005). La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad. Argentina: Miño y Dávila.
- Elliot, J. (2000). El cambio Educativo desde la Investigación - Acción. Madrid: Edic. Morata.
- Fierro, C.; Fortoul, B.; Rosas, L. (1999). Transformando la práctica docente. México: Pardas.
- Imbernon, F., Alonso, M.; Arandia, J. (2002). La Investigación Educativa como Herramienta de Formación del Profesorado. Barcelona; Grao.
- Latorre, A. (2005). La Investigación - Acción. Conocer y cambiar la práctica Educativa. Barcelona: Grao.
- Mc Millan, J.; Schumacher, S. (2005). Investigación Educativa. 5ª. Edic. Madrid: Pearson.
- Mejía, R. (2005). Innovación educativa: Perspectivas de la investigación y el magisterio. Santo Domingo: Buho.
- Muñoz, j.; Quintero, J. y Munevar, R. (2002). Experiencias en investigación - acción - reflexión con educadores en proceso de formación en Colombia. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 4(1). Consultado el 18/09/06, en el World Wide Web:
- Nocedo, I.; Castellanos, B.; García, G. (2002). Metodología de la investigación educacional. 2da. parte. La Habana: Edit. Pueblo y Educación.
- Pérez, G.; García, G.; Nocedo, I.; García, M. (2001). Metodología de la investigación educacional. Primera parte. La Habana: Edit. Pueblo y Educación.
- Ramírez, R.; Weiss, E. (2006). Los investigadores educativos en México: una aproximación. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 9(21), 501-513. Consultado el 5/06/07 en la web <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/140/14002110.pdf>
- Restrepo, B. (2002). Una variante pedagógica de la Investigación-acción educativa. Revista Iberoamericana de Educación. (11). Consultado el 16/11/06, en el Word Wide Web: http://www.rieoei.org/deloslectores_Investigacion_Educativa.htm
- Stenhouse, L. (1987). La Investigación como base de la enseñanza. Madrid: Edic. Morata.
- Travé, G., Pozuelos, F., Cañal, P. ¿Cómo enseñar investigando?. Análisis de las percepciones de tres equipos docentes con diferentes grados de desarrollo profesional. Consultado el 15/06/08, en el Word Wide Web: <http://www.rieoei.org/1366.htm>
- Universidad Iberoamericana (2008). Auditoria Académica de retiros por asignaturas. Dirección de Planificación UNIBE.
- Walker, R. (1997). Métodos de investigación para el profesorado. 2da. edición. Madrid: Morata.
- Zabalza, M. (2003). Competencias docentes del profesorado universitario. Madrid: Narcea.

XXI. Impacto del uso de la estrategia innovadora, Aprender a Aprender en los Aprendizajes de los alumnos de término de la Licenciatura en Educación Básica en el Recinto Félix Evaristo Mejía.

Carmen Gálvez



Impacto del uso de la estrategia innovadora, Aprender a Aprender en los Aprendizajes de los alumnos de término de la Licenciatura en Educación Básica en el Recinto Félix Evaristo Mejía.

- 1 -

Justificación

Las razones relevantes de los docentes del equipo investigador que motivaron este estudio fueron:

- ▶ Comprensión lectora pobre.
- ▶ Escasos hábitos de estudio.
- ▶ Bajo nivel de motivación e interés entre los estudiantes.
- ▶ Deprivación sociocultural.
- ▶ Escasa pertinencia de sus conocimientos previos.
- ▶ Escasa práctica reflexiva de los docentes formadores.
- ▶ Estrategias de enseñanza y aprendizaje inadecuadas.

- 4 -

Investigadores:

- ▶ Belkys M. Acosta
- ▶ Carmen Gálvez
- ▶ Nilsa Mella
- ▶ Francisco Pimentel

- 2 -

Propósito

- ▶ Diseñar e implementar un plan de mejora dirigido a elevar la calidad y la relevancia de los aprendizajes de los y las estudiantes de término de la Licenciatura en Educación Básica en el Recinto Félix Evaristo Mejía.

- 5 -

Contextualización:

La experiencia fue desarrollada en el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU), Recinto Félix Evaristo Mejía (FEM).

El ISFODOSU es una Institución pedagógica de carácter estatal responsable de formar a los docentes del sector público del país. (seis recintos)

El Recinto FEM cuenta con una matrícula de 1,213 estudiantes distribuidos en los diferentes programas académicos que ofrece el ISFODOSU.

- 3 -

Objetivos

- ▶ Determinar las estrategias de construcción de los aprendizajes que implementan los alumnos en su proceso de formación académica y profesional.
- ▶ Promover la adopción de estrategias propias del *aprender a aprender* para auspiciar aprendizajes significativos en los alumnos del grupo seleccionado.
- ▶ Valorar los cambios experimentados por los alumnos en el proceso de adquisición y construcción de los aprendizajes significativos.

- 6 -

Metodología

Investigación Acción

- ▶ Latorre (2007) concibe la investigación acción como una indagación práctica realizada por el profesorado de forma colaborativa para mejorar su práctica a través de los ciclos de reflexión.
- ▶ Esta metodología es de gran importancia para la educación porque posibilita identificar las problemáticas de nuestras prácticas a la vez que nos permite buscar soluciones.

- 7 -

Técnicas de Recogida de Información

- ▶ Entrevista.
- ▶ Observación participante (Notas de campo).
- ▶ Revisión documental.

Instrumentos:

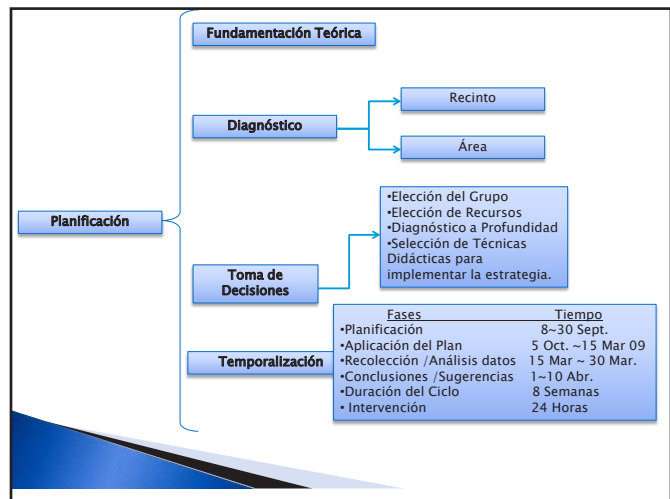
- ▶ La entrevista se realizó mediante un cuestionario con preguntas cerradas y semi-cerradas.
- ▶ Utilizamos un guión para las pautas de la observación.
- ▶ Análisis de documentos impresos.

- 10 -

Justificación del Modelo

- ▶ Elegimos este modelo porque permite planificar, ejecutar, observar y reflexionar sobre posibles soluciones para superar la problemática seleccionada.

- 8 -



- 11 -

Hipótesis o Acción Estratégica

- ▶ ¿Cómo mejorar el proceso de adquisición y construcción de aprendizajes significativos en alumnos del nivel de término del programa de Licenciatura en Educación Básica del Recinto Félix Evaristo Mejía?
- Mediante la implementación de técnicas formativas que promuevan el aprender a aprender.

- 9 -



- 12 -

Resultados de la Observación

Del Estudiantado

- Actitud positiva hacia el uso de la estrategia aprender a aprender.
- Desarrollo destreza de pensamiento.
- Fortalecimiento hábitos de estudio.
- Aumento de motivación e interés.
- Desarrollo capacidad organizativa.
- Fortalecimiento aprendizaje autónomo.



- 13 -



- 16 -

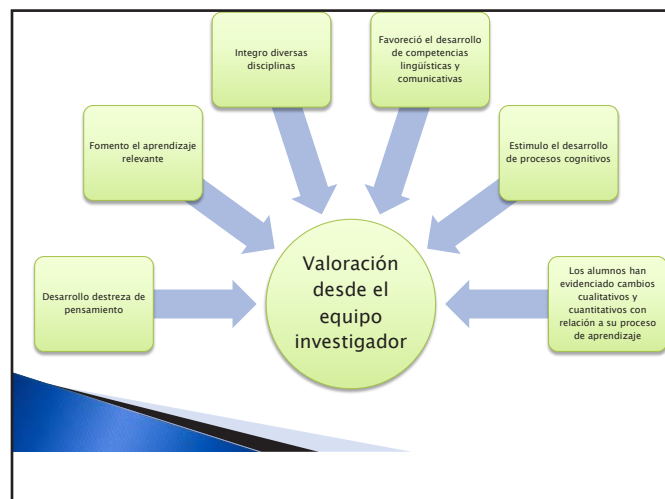
Resultados de la Observación

Del Equipo Investigador

- Aumento de la capacidad reflexiva
- Cohesión de los miembros del equipo
- Fortalecimiento trabajo colaborativo



- 14 -



- 17 -

Resultados de la Observación

Dificultades Observadas

- Bajo nivel académico de los y las estudiantes
- Dificultad para la construcción colectiva
- Lentitud en la integración de los miembros del equipo investigador



- 15 -

Conclusiones

- ▶ La experiencia se desarrolló en un ciclo de 8 intervenciones de acuerdo al modelo de Kermmis.
- ▶ La experiencia vivida ha fortalecido nuestras prácticas repercutiendo en la solidez de los procesos del recinto.
- ▶ Hemos crecido cualitativa y cuantitativamente.
- ▶ La experiencia nos permitió empoderarnos de la metodología de la investigación-acción y la estrategia del aprender a aprender.
- ▶ Marcó de manera positiva nuestra práctica pedagógica.

- 18 -

Recomendaciones

- ▶ Implementar un programa de capacitación al profesorado en el uso de la estrategia de Aprender a Aprender.
- ▶ Inducir al equipo docente en el aprendizaje y aplicación de la estrategia de investigación acción.



- 19 -

Recomendaciones

- ▶ Crear espacios para la revisión, compilación y producción de materiales didácticos.
- ▶ Comprometer a sectores internos y externos en la elaboración e implementación de planes de mejora de la práctica docente.
- ▶ Promover procesos de seguimiento y acompañamiento a los (as) egresados (as) del Instituto.

- 20 -

**Muchas
Gracias por
su Atención!**



- 21 -

XXII. ESTUDIOS SOBRE FORMACIÓN DOCENTE EN REPÚBLICA DOMINICANA, 1990-2005.

Laura Paulino

Presentación

El presente trabajo ilustra resultados de investigaciones en torno a la formación docente realizadas en República Dominicana. Dichas informaciones provienen de un estudio documental titulado "Estudios sobre la formación docente en República Dominicana 1990 al 2005", el cual consiste en un inventario bibliográfico. El documento recoge 69 referencias bibliográficas, compiladas a través de diferentes fuentes por firmas externas de investigadores, investigadores particulares, académicos de reconocida reputación en el área de educación.

En este extracto damos prioridad a la presentación de informes de resultados de investigaciones y evaluaciones relacionadas a la formación docente. No se tomaron en cuenta otras referencias bibliográficas de alta relevancia, ya que no poseen congruencia con los objetivos del Congreso del IDEICE.

Metodología

Gráfico 53.



Gráfico 54.

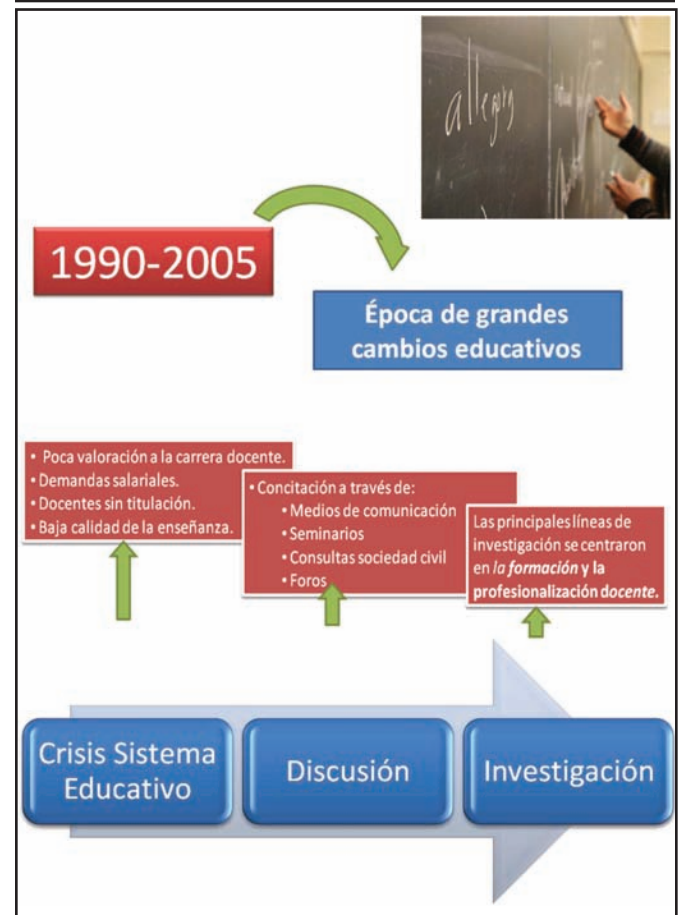
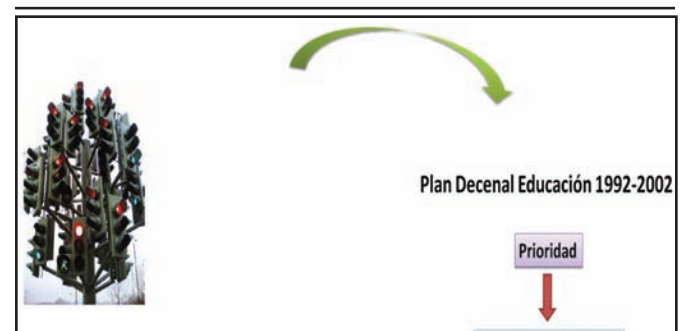


Gráfico 55.

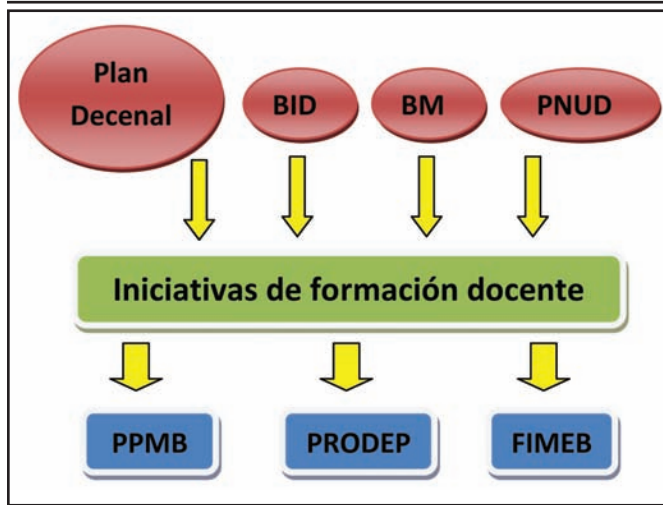


En los estudios sobre formación docente realizados en República Dominicana durante el período 1990-2005 predomina el interés por la educación continua o permanente, debido al interés mostrado en este sentido por los gestores locales del Plan Decenal de Educación y por organismos internacionales como el Banco

Interamericano de Desarrollo, el Banco Mundial y el PNUD, promotores de iniciativas como el Programa de Profesionalización de Maestros Bachilleres en Servicio (PPMB), del Programa de Capacitación de Maestros en Servicio de Educación Básica (PRODEP), y el Programa de Formación Inicial para Maestros de Educación Básica (FIMEB).

Promotores de iniciativas de formación docente a partir del 1990

Gráfico 56.



Evaluación de Impacto del programa de Profesionalización de Maestros Bachilleres en Servicio (PPMB). Mora, J., Vanderhorst, R. (1997)

Este estudio realiza una evaluación de medio término al Programa de Profesionalización de Maestros Bachilleres en Servicio, capacitación para el mantenimiento de escuelas y becas para estudios de postgrado.

Contenido

El propósito del estudio consistió en captar información básica procedente de tres fuentes: los actores en los procesos educativos, los documentos y la realidad misma que pudo inferir en el impacto de tres acciones del Subprograma de Desarrollo de Recursos Humanos para la Educación; a saber: el PPMB, la Capacitación para el Mantenimiento de Escuelas con Participación Comunitaria y las Becas para Estudios de Postgrado.

El estudio se desarrolló en cinco fases: conformación y preparación del equipo básico de trabajo, diseño del estudio, recolección de la información, organización y análisis y de elaboración del informe.

Los principales hallazgos:

Como resultado, destaca que el mayor impacto experimentado se manifiesta en los actores de los procesos educativos y se concretiza en evidencias de incremento en el desarrollo personal, social, académico y laboral. Destaca el incremento en su capacidad de autodesarrollo, en la seguridad en sí mismos y en su autoestima, así como el mejoramiento y democratización de las relaciones entre docentes y alumnos, la utilización de nuevas estrategias pedagógicas participativas, la pro-36 Estudios sobre formación docente en República Dominicana, 1990-2005 moción de la construcción del conocimiento y la mejora de la calidad académica de los docentes.

El impacto del PPMB se manifiesta en el incremento de frecuencia y mejoramiento de la calidad de la participación de la comunidad en actividades académicas y culturales de la escuela, en el incremento de la motivación de la comunidad por participar en el mantenimiento de las escuelas y, a través de esto, en el mejoramiento de sus procesos académicos, y en el desarrollo de mayor competencia. El impacto del PPMB y de las Becas para Estudios de Postgrado en las Instituciones Formadoras se evaluó como muy positivo en cuanto hace referencia al fortalecimiento institucional, particularmente mediante su contribución al desarrollo académico de las instituciones, creando nuevos programas, actualizando conocimientos y metodologías y facilitando el cambio de actitudes. El impacto positivo no se evidenció sólo en términos de los productos tangibles respecto al personal formado y capacitado y al mejoramiento de la planta física. Ahora bien, se advertían ciertos aspectos que debían ser revisados y objeto del debido seguimiento.

Estudio de impacto de los programas de Capacitación de Maestros en Servicio de Educación Básica (PRODEP). Manuel Crespo, M. y Domínguez, L. (1996)

Los resultados de esta evaluación de impacto revelaron que el maestro alcanzaba cambios apreciables en la enseñanza, gracias al adiestramiento en el programa. Además, aumentó la buena imagen de sí y de la profesión. Esta evaluación subjetiva del progreso por parte del maestro era corroborada por los directores de centros educativos y por sus colegas.

Como conclusión, se afirma que el programa de capacitación de maestros, tanto en la primera como en la segunda generación, logró su objetivo esencial: el mejoramiento del conocimiento en los maestros; al tiempo que contribuyó también al desarrollo de otras actitudes y comportamientos funcionales para el desempeño docente.

Estudio: ¿Cambia la escuela? Zaiter J., et al (2001) **Descripción**

Es una investigación auspiciada por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el Programa de Promoción de la Reforma Educativa para América Latina y el Caribe (PREAL) y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), coordinada por Cheila Valera. Contó con la participación de Josefina Zaiter, Tahira Vargas, Alexandra Santelises y Graciela Caracciolo. Tiene una extensión de 140 páginas. Su contenido se presenta en cinco capítulos, cuyos títulos son los siguientes: algunos de los componentes que tienen que ver con la formación docente, como son los rasgos que caracterizan la práctica pedagógica, los criterios de selección de los contenidos, los elementos de la planificación, la formación inicial y permanente. Se da el predominio de la formación académica inicial en las escuelas normales, o sea de Técnicos en Educación Básica. También existen docentes con el grado de licenciatura.

En lo que respecta a la formación permanente, muchos docentes han participado en los procesos formativos auspiciados por la SEE en coordinación con las universidades del país, orientados fundamentalmente a los primeros dos años del nivel inicial. La capacitación también se expresa a través de los Comités de Construcción Curricular (CCC), espacio creado para resolver problemas a partir de la experiencia de los maestros.

Se da la crítica de que los procesos de formación no contemplan el crecimiento ni el desarrollo personal del docente; al parecer, sólo apunta a los contenidos.

Trayectoria de la formación del docente dominicano. (Almánzar J. 2003)

- Este estudio hace un análisis histórico del recorrido de la formación docente desde el período de Hostos, hasta una parte de la formación en la presente década.
- Recoge los planes de formación de las Escuelas Normales, la capacitación en servicio, los planes de reformas más importantes en la formación docente.

Estudio documental

Plantea que la formación y capacitación docente se inicia en el país de manera sistematizada con la llegada del educador puertorriqueño Eugenio María de Hostos, a quien le confiere tanta importancia que le dedica los primeros cinco capítulos de la obra. Del resto del contenido se presta mayor atención a los capítulos XII, XIII y XVII, que analizan, de manera respectiva, la labor formadora de maestros de las escuelas normales, el Plan de Capacitación en Servicio aprobado en 1959 y el Plan de Capacitación de Maestros en Servicio puesto en práctica a partir de 1968.

También importan los capítulos XIX, sobre capacitación a distancia, y el número XXIV, que resume las exposiciones de los participantes en un panel sobre la formación del docente dominicano, celebrado en junio de 2003 por invitación del Instituto Superior Docente Félix Evaristo Mejía, que incluye las ponencias presentadas por Nurys del Carmen González, José Francisco Polanco, Ivelisse Prats de Pérez, Jesús de la Rosa y Nicolás Almánzar Pichardo. Mientras que en el XXV, se analiza la formación y capacitación de maestros durante el período 1978-1989.

Voillant, D., Roseen, C., (2006), Maestros de escuelas básicas en América Latina. Hacia una radiografía de la profesión. Santo Domingo. Edición auspiciada por la Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL). Descripción

Se trata de un libro que contiene 262 páginas, y recoge un conjunto de estudios preparados en el marco de las actividades del grupo de trabajo sobre Desarrollo Profesional Docente del Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), órgano de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), en el que se da cuenta de las características personales y profesionales de los maestros en algunos países de América Latina, especialmente de Argentina, Colombia, El Salvador, Honduras, Nicaragua y República Dominicana. El capítulo sobre República Dominicana tiene una extensión de 27 páginas y fue tratado por Radhamés Mejía, Gineida Castillo, Fátima Portorreal y Minerva Vincent.

Contenido

Estudios sobre formación docente en República Dominicana, 1990-2005. Establece que los docentes suelen provenir de hogares pobres, con bajo capital social y cultural. Sustenta que entre 1988 y 1993 hubo un fuerte retroceso en el proceso de dotar al sistema educativo de un cuerpo docente con alta formación académica. Esta situación experimentó ciertos cambios a partir de la puesta en funcionamiento del Plan Decenal de Educación en el decenio de 1990. Para mejorar la formación y capacitación docente se creó el Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM), mediante la Ley de Educación General 66-97. Su función consiste en coordinar los programas de capacitación. Sin embargo, a pesar de los avances obtenidos desde los años 90, las inversiones no se reflejan en la mayoría de los procesos educativos en el aula, debido a que hay desfase entre los planteamientos pedagógicos y el desarrollo de los programas de formación. No se aprecian cambios en el aprendizaje de los estudiantes, no hay seguimiento, ni acompañamiento del docente. Los docentes universitarios muchas veces carecen de capacidad y experiencia para el diseño y la ejecución de programas innovadores.

En términos generales, los docentes son contratados por tandas. Muchos de ellos tienen que acudir al pluriempleo, lo que implica escasez de tiempo, y el acceso limitado a los bienes materiales y culturales. En cuan-

to a la capacitación en servicio, desde 1993 se vienen desarrollando programas de formación para docentes, como es el PPMB y el Programa de Capacitación de Maestros Normales en Servicio de Educación Básica. En cuanto a la evaluación del desempeño del docente, es conocida su resistencia a esta práctica. Por lo tanto, se hace necesario crear una cultura de la evaluación, como factor determinante en la mejora de la calidad de los procesos pedagógicos.

Estudio sobre política curricular de formación docente en Cuba, Haití, República Dominicana. Valera, Cheila (2004)

El propósito de este estudio reside en describir la formación docente y la política curricular para los niveles inicial y medio en relación con la educación para la ciudadanía en los países de Cuba, Haití y República Dominicana, y en realizar recomendaciones prácticas para mejorar la calidad de diseño y ejecutar estas iniciativas en los tres países citados.

Presenta una descripción de la formación docente, y la política curricular para los niveles primario y secundario en relación con la educación para la ciudadanía en los países de Cuba, Haití y la República Dominicana, para los que ofrece recomendaciones prácticas para mejorar la calidad en el diseño y ejecución de estas iniciativas. En los países referidos existen bases legales que integran la educación para la ciudadanía, como parte de las responsabilidades educativas de Estado. En el caso de Cuba se procura formar a los alumnos en valores como honradez, sencillez, honestidad, colectivismo, ayuda mutua, desinterés, amor a la patria, y respeto a los héroes, entre otros. Para esto se propuso desarrollar un proceso de análisis entre los departamentos docentes, dirigido a garantizar coherencia y compatibilidad en el tratamiento de los contenidos de las disciplinas de una carrera, entre las carreras afines y entre las asignaturas de la secundaria. Además, se introdujeron modificaciones en los planes de estudios de los institutos superiores pedagógicos para preparar docentes en perfiles más amplios, en más asignaturas a partir del curso 2000-2001.

En el caso de Haití, la formación docente para el nivel primario es realizada por las escuelas normales que están en un proceso de reforma y cuyo objetivo ha sido proveer estudios técnicos a los jóvenes egresados de la escuela secundaria. Para el nivel secundario la formación docente se realiza en la Escuela Normal Superior de la Universidad del Estado haitiano y por diversas instituciones de nivel superior privadas.

La Ley General de Educación 66-97 establece que la formación docente será desarrollada en el nivel de educación superior, en coordinación con el Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM). Con los programas de formación inicial desarrollados actualmente, se integran los contenidos de la educación ciudadana como tema dentro de las ciencias sociales. La visión de los actores involucrados en la formación docente del país se resume en ocho puntos, de los cuales citamos los siguientes:

- a) Priorizar la formación para una ciudadanía activa participativa y transformadora.
- b) Priorizar la formación global, ausente de la segmentación entre formación inicial y la continua.
- c) Practicar una metodología constructivista que incluya procesos de exploración, conceptualización y aplicación.
- d) Sustituir las prácticas prejuiciadas y autoritarias por otras democráticas, pluralistas y respetuosas de la diversidad. Recomendaciones:
- e) Revisar los modelos de formación de las escuelas normales y las propuestas académicas de las universidades y diseñar modelos de formación innovadores.
- f) Retomar la ciudadanía como un eje transversal y los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.
- g) Incorporar con sentido pedagógico las nuevas tecnologías.

Principales conclusiones:

- En los países referidos existen bases legales que integran la educación para la ciudadanía, como parte de la responsabilidad educativa del Estado.
- Cuba. Procura formar en valores tales como: honradez, sencillez, honestidad, colectivismo, ayuda mutua, amor a la patria.
- Haití. La formación está centralizada en el modelo de escuelas normales y promover estudios técnicos.
- República Dominicana. Prioriza la formación para una ciudadanía activa, participativa y transformadora.

Estudio sobre el perfil del maestro del Programa de Capacitación INTEC-EDUCA-PIPE. Castillo, G. (1997)

Principales hallazgos:

- 41% de deserción laboral docente es debido a la baja remuneración.
- 76% de los docentes sólo tenía aprobado la formación "normalista".
- Se observó que los docentes tenían deseo de superación intelectual.

Castillo, G., et al (2005), La formación de profesores: principales enfoques y evaluación de una experiencia concreta. Auspiciada por el Centro de Investigaciones, Educación y Desarrollo Humano -CIED HUMANO.

Descripción

Este estudio examina las tendencias predominantes en la formación de los docentes de América Latina y de los Estados Unidos, y se resumen en un cuadro las principales características de las investigaciones realizadas en el país sobre el tema de la formación docente durante el período 1993-2004. Tiene una extensión de 43 páginas. Acude con frecuencia al uso de las notas o citas bibliográficas incorporadas al texto, especialmente al ponderar estudios de casos sobre el sistema de formación de maestros vigente en otros países de América Latina.

Hallazgos

En esta monografía se parte de la revisión de diferentes informes, estudios e investigaciones que dan cuenta del estado del tema, destacando las tendencias y desarrollo identificados internacionalmente. También destacan las recomendaciones de la autora en lo que tiene que ver con la necesidad de poner en práctica nuevas políticas sobre formación docente.

Se hace un análisis de la situación imperante en la educación, y particularmente en lo que se refiere a la formación de maestros, en ciertos países europeos, Estados Unidos y Latinoamérica. En el mismo se citan varios autores que han tratado el tema, entre estos: Robalino Campos (2003), Saber Nessebroth Stringfield, Voillant (2004), Delors y otros. También se apoya en estudios auspiciados por el Banco Interamericano de Desarrollo, el Banco Mundial, la Organización de Estados Americanos (OEA), la UNESCO, y otros organismos. Para estas entidades internacionales la calidad de

la educación está directamente articulada con los docentes. Cada país ha adoptado medidas para mejorar la calidad de la educación:

- En los países europeos se han comprometido con atraer un número suficiente de potenciales docentes de alta calidad a los programas de formación inicial y ofrecer condiciones de trabajo para que permanezcan motivados a lo largo de la carrera.
- En Estados Unidos de Norteamérica existen otros organismos, como el Consejo Nacional para la Acreditación de la Educación Docente, que se encarga de todo lo relativo a la calidad de la educación. Éste diferencia tres etapas en la formación docente: a) Docente principiante b) Profesional en desarrollo c) Docente experimentado o con maestría.
- En América Latina la formación docente aparece como uno de los desafíos más críticos del desarrollo educativo de la región, ya que al parecer se tiene la percepción de que las mejoras en el campo de la formación están por debajo de los esfuerzos realizados hasta el momento; por lo que se sugiere un replanteamiento del modelo convencional de formación de maestros. La solución a los problemas cruciales de la educación en América Latina se ve más cerca de partir de la asunción de tres desafíos, a saber:
 - 1ro. Promover cambios en la estructura y contenidos de la educación inicial de formación de profesores.
 - 2do. Crear sistemas de acreditación o mecanismos de control de calidad académica de las instituciones formadoras y de las carreras, mediante la acreditación institucional y la definición de contenidos mínimos para los planes de estudio de la formación inicial.
 - 3ro. Mejorar la calidad académica de los profesores de futuros docentes (Formadores de formadores).

Murray, G. (2005), El colegio y la escuela, antropología de la educación en la República Dominicana, Santo Domingo, Editora Amigo del Hogar.
Descripción

Contiene nueve capítulos, de los cuales sólo el número siete, titulado "El maestro dominicano", se refiere al objeto de la presente investigación. Tiene una exten-

sión de 62 páginas, ilustradas con varios cuadros estadísticos y numerosas notas a pie de página. Entre las variables más relevantes de dichos capítulos están la preparación profesional de los maestros, la cantidad promedio de estudiantes por maestro, los mecanismos de actualización y supervisión de los maestros y su nivel de compensación.

Resultados

La orientación crítica de este trabajo se percibe en la forma en que conceptúa el Plan Decenal de Educación, al que trata de vino nuevo en recipientes estructurales viejos.

El autor presenta de manera esquemática los cambios diacrónicos en la preparación profesional de los maestros en el nivel básico. En un cuadro destaca que, a finales de los años 70, *Estudios sobre formación docente en República Dominicana, 1990-2005*, más del 88% de los maestros dominicanos tenían algún título pedagógico formal, aunque el porcentaje de maestros no titulados también ha aumentado entre 1990 y 1999, en proporción con la cantidad de maestros que han ingresado a la educación básica. Sostiene que la alta tasa de titulación no garantiza alta calidad de educación, aunque, por otra parte, la total ausencia de títulos garantiza una educación de muy baja calidad.

Para el autor, los mecanismos de actualización del maestro dominicano ya en servicio han mejorado considerablemente en el último decenio, gracias al apoyo financiero de instituciones como el BID, Educa, APES y USAID. Otras variables tratadas se refieren al rol de la Asociación Dominicana de Profesores, los sueldos de los maestros, la politización y feminización del magisterio.

Conclusión

Es importante destacar que en el período de 1990-2005 existen abundantes publicaciones de investigaciones realizadas en el país en relación a la formación docente a través de diferentes fuentes, tales como informes de investigaciones de campo, estudios evaluativos, trabajo de grado, tesis de maestría, artículos, monografías, libros, informes, ponencias en congresos y seminarios entre otras.

XXIII. Plan de Mejora de los Aprendizajes de Química en la Formación Docente.

Yanett Reyes Báez



Instituto Superior de Formación
Docente
Salomé Ureña

Panel
Evaluación y Formación Docente

Yanett Reyes Báez

2 de diciembre de 2010

- 1 -

El problema

- Dificultad para diseñar estrategias que coloquen al estudiantado en situación de lograr aprendizajes y dar explicaciones a los fenómenos propios de su entorno.

- 4 -

Plan de Mejora de los Aprendizajes de
Química en la Formación Docente

- 2 -

El problema

- Solo en una asignatura del plan de formación de los docentes del Nivel Básico se abordan contenidos de la disciplina Química.

- 5 -

Lugar de la investigación

La problemática a tomar en cuenta para la investigación se relaciona con la formación inicial de los estudiantes de educación para el Nivel Básico, en el Área de Ciencias de la Naturaleza, en el Recinto Félix Evaristo Mejía.

- 3 -

El problema

- El artículo 7 de la Ordenanza 1'2004 del Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM, 2004), establece que el currículo permite la inserción progresiva de los y las docentes en las realidades de las aulas, intervenirlas y transformarlas con las estrategias más adecuadas.

- 6 -

El problema

- Los y las estudiantes en formación inicial de la Licenciatura en Educación Básica, cuentan con un pobre nivel de conocimientos en la disciplina Química, al concluir las asignaturas del Área Ciencias de la Naturaleza.

- 7 -

Propósitos

- Implementar un plan de intervención a fin de incrementar los aprendizajes en Química en los y las estudiantes en formación inicial en el Recinto Félix Evaristo Mejía.

- 10 -

El problema

- Esta situación se comprueba cuando, al aplicárseles las preguntas de pruebas nacionales celebradas en julio de 2007 en la disciplina Química, los resultados revelaron menor rendimiento que los esperados en estudiantes del nivel educativo que ellos deben formar.

- 8 -

Propósitos

- Detectar estrategias exitosas para la enseñanza de la disciplina en la formación docente.

- 11 -

El problema

- A partir de estas evidencias, se puede asegurar que existe discrepancia entre lo que se espera en la formación del docente para el Nivel Básico, disciplina Química y los aprendizajes logrados durante su formación.

- 9 -

Preguntas de Investigación

- ¿Cuáles obstáculos enfrentan los y las estudiantes con los contenidos de Química durante su formación inicial?

- 12 -

Preguntas de Investigación

- ¿Cuáles estrategias utilizan los y las estudiantes en formación inicial del Recinto para enfrentar los problemas de aprendizajes en Química durante su práctica docente?

- 13 -

Preguntas de investigación

- ¿Cuáles son las estrategias más adecuadas para mejorar los aprendizajes de la Química en los y las docentes de la Licenciatura en Educación Básica en el Recinto Félix Evaristo Mejía?

- 16 -

Preguntas de investigación

- ¿Cuáles son las estrategias más utilizadas durante la formación de los estudiantes en la disciplina Química?

- 14 -

Hipótesis de Investigación

- A través de la mejora de las estrategias de enseñanza de la Química, se incrementan los aprendizajes de los y las estudiantes en la disciplina.

- 17 -

Preguntas de investigación

- ¿Cuál es el nivel de logros en los aprendizajes en Química a partir de un plan de intervención?

- 15 -

Sobre la problemática

- Gallego, Pérez y Torres (2005), en su investigación sobre las problemáticas en la formación inicial de profesores de ciencias, presentan que el paradigma de la transmisión verbal de contenidos continúa en la formación de éstos.

- 18 -

Sobre la problemática

- Liguori y Noste (2005), sobre la formación docente en el Área de Ciencias, exponen que saber enseñar unos contenidos implica dominarlos.

- 19 -

Sobre la problemática

- Jiménez, Caamaño, Oñorbe, Pedrinaci y De Pro (2007), insisten en que existen dificultades conceptuales en el aprendizaje de la Química.

- 22 -

Sobre la problemática

- De Jesús y Paulino (2006), afirman que los niveles de logros alcanzados en pruebas nacionales en octavo grado, Área de Ciencias de la Naturaleza, son tan bajos que se puede inferir que hay poca consistencia en los aprendizajes.

- 20 -

Sobre la problemática

- Según Talanquer (2004), un buen programa de formación docente debe proporcionar una preparación disciplinaria sólida. En la medida en que puede mejorar la caracterización del conocimiento del docente en la disciplina, mejora su rol.

- 23 -

Sobre la problemática

- Pozo y Gómez (2006) proponen algunos procedimientos que, de no atenderse, afectan el aprendizaje de la Química. Estos procedimientos están orientados hacia la interpretación de la información, por ejemplo.

- 21 -

Sobre la problemática

- Pozo y Gómez (1998) aseguran que existen fuertes dificultades en la enseñanza y aprendizaje de la Química. Señalan que el aprendizaje de las Ciencias no sólo implica aprender conceptos sino también procedimientos de trabajo, por lo que el conocimiento se debe utilizar para resolver problemas.

- 24 -

Metodología

- Intervención a 39 estudiantes de una población de 79 durante 16 semanas.
- Intervención a dos formadoras del Área Ciencias de la Naturaleza.
- Enfoque de investigación propuesto era de corte cuasi-experimental.

- 25 -

Metodología

- Técnicas para la recogida de datos:
 - Entrevistas
 - Observaciones
 - Pruebas de rendimiento de los participantes.

- 28 -

Metodología

- En el proceso investigativo se privilegió el enfoque de reflexión sobre la práctica. Se hizo énfasis en la necesidad de analizar y comprender las situaciones áulicas, según Boggino y Rosekrans (2004), a modo de investigación-acción.

- 26 -

Estrategias de Intervención

- Elaboración de un portafolio con estrategias exitosas para la enseñanza de la Química en la formación inicial de los docentes del Nivel Básico.

- 29 -

Metodología

- Se aplicó la prueba t para comparar el rendimiento de los estudiantes antes y después de la intervención; según afirman Hernández, Fernández y Baptista (2006), se pueden comparar estos resultados respecto a su media.

- 27 -

Limitaciones

- Salida de la Institución de los y las estudiantes que constituyen la población y la lejanía en que la mayoría de ellos viven.
- Algunos docentes han asumido responsabilidades de trabajo en centros educativos.

- 30 -

Obstáculos que enfrentan los estudiantes durante su formación.

Obstáculos	f	%
Cuando ingresé al Recinto, contaba con pobres conocimientos en la disciplina Química	28	72
Pocas asignaturas de Ciencias, sólo 4	27	69
Pobre uso de los laboratorios de Ciencias	25	64
Los contenidos de Química no se trataron en su totalidad en el semestre	21	54
Los contenidos de Química sólo se encuentran en una asignatura.	20	51

- 31 -

Nivel de mejora de los aprendizajes en la disciplina Química

Pruebas	Media
Diagnóstica	37 puntos
Final	73 puntos
t= 8.42, incremento de 97.2 %	

- 34 -

Estrategias utilizadas por los estudiantes durante su práctica docente

Estrategias	f	%
No abordé temas de Química durante mis prácticas docentes	31	79

- 32 -

Estrategias Implementadas en la Intervención

Estrategias	Valoración alta
Lluvia de ideas	77%
Mapas conceptuales	77%
Debates	74 %
Problemas de lápiz y papel	72%
Demostraciones	69%
Experimentos abiertos	67 %
Uso de simuladores	67%
Resolución de problemas	64%

- 35 -

Estrategias más utilizadas durante la formación de los estudiantes en la disciplina Química

Estrategias	f	%
Exposiciones	30	77
Mapas conceptuales	3	9

- 33 -

Conclusiones

- Con la intervención, se logró una mejora de los aprendizajes en un 97.2%.
- Se utilizaron estrategias de resolución de problemas implementadas por investigadores y declaradas como exitosas.

Fernández, Medina y Elórtgui (2003).

- 36 -

Durante la Intervención



Trabajando con un simulador

- 37 -

Realizando demostraciones



- 40 -

Trabajando con simuladores



- 38 -

Presentando mapas conceptuales



- 41 -

Desarrollando experimentos abiertos.



- 39 -

XXIV. Coloquio: *Debate de la Actualidad Educativa: la enseñanza de la lengua española en los primeros grados. Enfoques y prácticas.*

En el marco del Congreso, y a fin de brindar a la comunidad nacional y al público presente, la posibilidad de una reflexión profunda acerca del tema que ha habido estado ocupando la atención de la prensa y la sociedad dominicana sobre los textos integrados, los organizadores del Congreso decidieron abrir un Conversatorio sobre el mismo, invitando para ello a varios de los exponentes y comentaristas críticos sobre el tema, entre ellos: Rafael Núñez y Andrés L. Mateo, así como a representantes del Ministerio de Educación y profesionales académicos del sector de la educación superior, especialistas en el tema. Este conversatorio se enfocó, de manera particular, en las implicaciones de la alfabetización de los niños y niñas del primer ciclo de la educación básica.

El Ministerio de Educación implementó a partir del Año Escolar 2010-2011 unos textos para el Nivel Inicial y para el Primer Ciclo del Nivel Básico. Estos textos han sido denominados “*integrados*” porque integran varias disciplinas, con la particularidad que mediante a ellos se hacen converger diversos medios didácticos. Sobre estos textos se ha generado un debate nacional, argumentándose la escasa presencia de la lengua materna.

En el escenario de la celebración del primer congreso IDEICE 2010 se realizó un coloquio sobre la “*Enseñanza de Lengua Española y su relación con los libros de textos integrados*”. Este conversatorio estuvo conducido por el Dr. Julio Leonardo Valeirón. En esta actividad participaron el Dr. Manuel Matos Moquetes y Remigio García, ambos del MINERD, la Dra. Liliana Montenegro de la PUCMM, la maestra Romelia Tejada formada en el



Coloquio: de izquierda a derecha, Dr. Julio L. Valeirón, Dr. Manuel Matos Moquete, Dra. Liliana Montenegro, Dr. Remigio García y la maestra Romelia Tejada.

Programa de Lecto-escritura dirigido por la Dra. Montenegro. A este coloquio fueron invitados el Dr. Andrés L. Mateo y al Dr. Manuel Núñez, quienes confirmaron su participación, pero finalmente no asistieron.

El Dr. Manuel Matos tuvo la primera intervención, planteando que a su entender existe coherencia entre los textos integrados y el currículo vigente. Además, argumentó que al referirnos a la enseñanza de la lengua debemos tener en cuenta ciertos componentes: hablar, escuchar, leer y escribir. Cada uno de estos componentes se corresponde con una disciplina lingüística, tales como la gramática, el léxico y la ortografía, la semántica, la sintaxis, la fonología etc. El Dr. Matos precisó que el debate actual está relacionado con el aprendizaje de la lengua, centrándose en el componente de la gramática. En este caso el Dr. Matos explica que la lengua se aprende por medio de actividades de comunicación que estimulen la lectura, escritura, escuchar y la expresión oral. El enfoque que guía es el funcional y comunicativo de la Lengua, el cual responde a una visión holística del aprendizaje y busca desarrollar los componentes básicos.

En cambio el Dr. Remigio García planteó que en los procesos de enseñanza de la lengua es necesario tomar en cuenta, tanto la teoría de la enseñanza de la lengua, la cual determina el aprendizaje; como la teoría curricular, aportando de esta manera la didáctica para dicha enseñanza. Afirma que es así como se responde a las concepciones del aprendizaje donde los niños y las niñas no aprenden fragmentariamente, sino de forma integral y deben estar representadas las áreas del conocimiento. Plantea que los actos de habla en relación a los textos (orales y escritos) guardan relación con la gramática textual. En este sentido, en el debate actual están en juego las concepciones de la lengua, sobre la enseñanza y del currículo. Además, se espera que se logre ampliar el conocimiento utilizando recursos de su aula y de la escuela, integrando otros textos impresos. De esta manera se hace énfasis en el aprendizaje global del sujeto y su entorno.

Por su parte la Dra. Liliana Montenegro introdujo sus ideas a partir de la experiencia profesional y de la concepción actual de la enseñanza de la lengua y su estructura. El debate actual en su opinión debe aclarar si se refiere a “*enseñar la lengua*” o “*enseñar sobre*

la lengua". La respuesta la encontramos en el sistema escolar dominicano donde se opta por **ENSEÑAR LA LENGUA** como elemento vital para el desarrollo del ser humano. Por tal motivo, debe ser una guía para el placer de leer, comprender y comunicarse. Pretender dividir la enseñanza de la lengua para estudiarla es un retroceso en el tiempo antes de la transformación curricular, lo cual es imperdonable. Se hace necesario retomar el concepto de alfabetización que se está manejando y así enriquecer las tareas a realizar fomentando una cultura letrada, alfabetizando más allá del concepto inicial. El debate actual no debe desconocer los últimos 30 años en América Latina y República Dominicana, debe entonces analizar las 3 perspectivas de la enseñanza de la lengua respecto a: el aprendizaje, la alfabetización y la sub-especialidad de enseñanza de la lengua de forma inicial. Desde estas perspectivas se desprenden: a. Lenguaje Integral (con énfasis en la centralidad, lectura, error como construcción). b- Conciencia Fonológica. c- Construcción del conocimiento a partir de la lengua como construcción social. (Desde un enfoque textual y comunicativo de la lengua). Respecto a estas perspectivas sugirió que en el debate deben incluirse ejemplos a partir de buenas prácticas y modelos existentes en el país. Así mismo, la Dra. Montenegro aporta que el libro de texto integrado corresponde en su contenido al currículo dominicano y a las principales perspectivas actuales de psicogenética y psicolingüística. Por otro lado, explica que la debilidad de los textos integrados se refiere a que fueron lanzados a las escuelas sin contar con una guía teórica, los docentes desconocían cómo trabajar con los mismos. Hay que reconocer que la prisa ha hecho ruido y ha opacado lo novedoso de la propuesta. Por tal motivo, el debate debe equilibrarse y ser tratado por especialistas en el tema de alfabetización inicial y no lingüistas a nivel general.

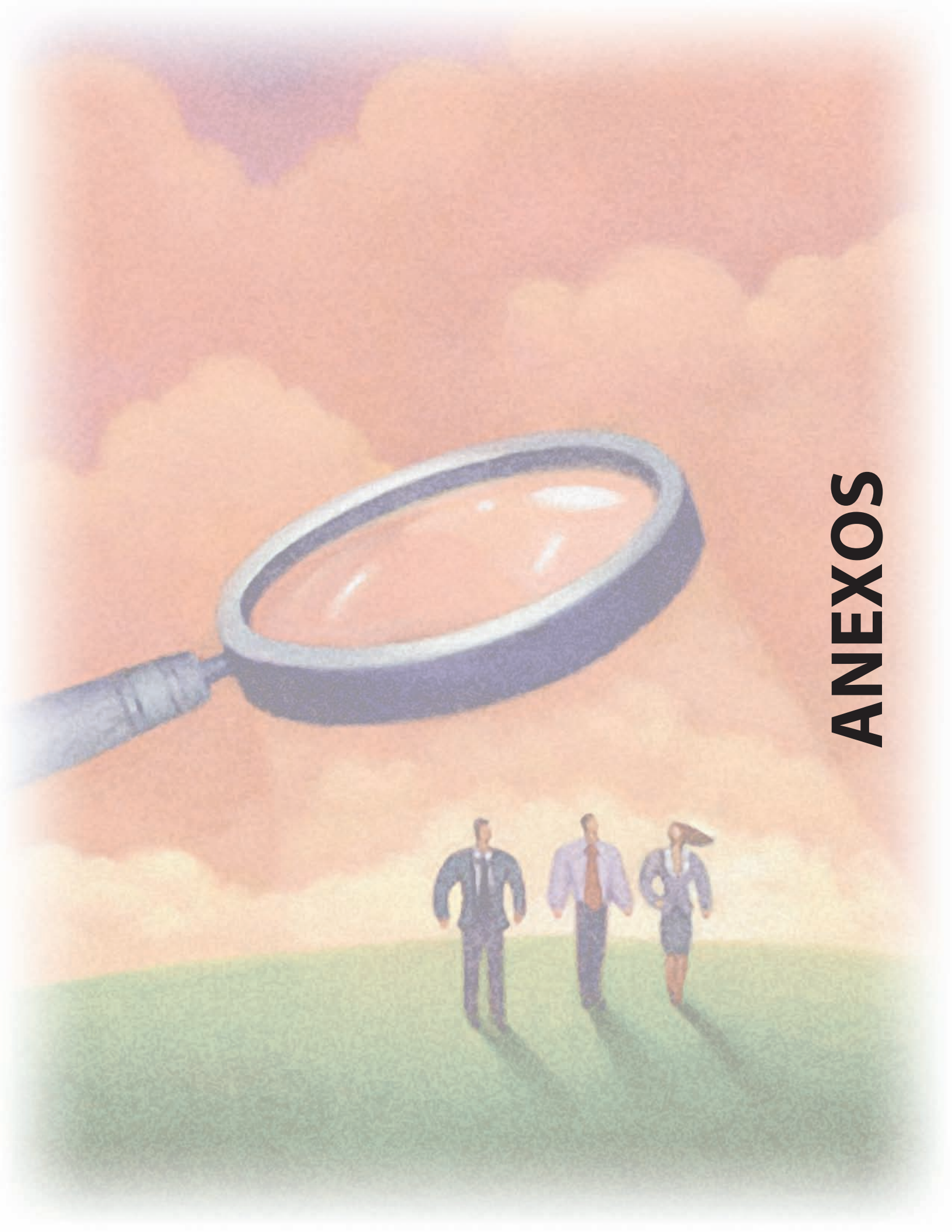
La Lic. Romelia Tejada, una maestra de aula implementando la alfabetización bajo el enfoque comunicativo presentó su experiencia, quien ilustró el tema desde su práctica como docente alfabetizadora de los primeros grados de la educación básica. Describió las diferentes capacitaciones que ha recibido y las experiencias donde ha logrado aprender y a construir aprendizajes desde el aula con sus estudiantes. Expresó sentirse con la capacidad de poner en práctica el enfoque por medio de las estrategias aprendidas, comprendiendo cómo la formación recibida ha orientado la aplicación. En este sentido, destaca que la capacitación es fundamental y muy necesaria para aplicar el texto integrado más allá

de un seguimiento de tareas, sino contar con él como herramienta que oriente el proceso de enseñanza-aprendizaje acorde con el modelo.



Participación de la ex Ministra de Educación Jacqueline Malagón y otros funcionarios del Ministerio de Educación, en un momento de interacción con el público asistente al Congreso.

El coloquio finaliza con las intervenciones del público presente en el congreso, además de especialistas y público en general, interesados en el debate, quienes aportaron sus ideas y experiencias frente a las informaciones tratadas en un ambiente de aprendizaje e intercambio de puntos de vista.



ANEXOS

PERSONAS RESPONSABLES DE LA ORGANIZACIÓN Y EJECUCIÓN DEL 1er Congreso IDEICE 2010.

Acto Inaugural

Invocación: Padre Manuel Ruiz, SDB.

- **Palabras de Bienvenida:** Dr. Julio Leonardo Valeirón, Director Ejecutivo IDEICE.
- **Discurso Inaugural:** Melanio A. Paredes P., MA, Ministro Educación.
- **Conferencia Magistral:** Dr. Héctor Valdés, Orador Invitado.

Paneles

1. Gestión Educativa y Buenas Prácticas.

Panelistas:

- Dr. José Adalberto Martínez -MINERD
- Ing. Francisco Estrella - MINERD
- Lic. Pablo Alcántara - INAFOCAM
- **Coordinador:** Fernando Ogando-OCI
- **Relatora:** Melba Marcelino- Dirección General de Supervisión
- **Apoyo Técnico:** Bianca Senior- Dirección General de Evaluación

2. Evaluación de Logros de Aprendizajes

Panelistas:

- Magda Pepén Pequero – FLACSO
- Dra. Ansell Scheker – MINERD
- Dra. Cheila Valera – MINERD
- Dr. Francisco Herrera – MINERD
- Dra. Cristina Molina – MINERD
- Dr. Basilio Florentino – IDEICE
- **Coordinadora:** Ansell Scheker- Dirección General de Evaluación
- **Relator:** Julio Peña-OCI
- **Apoyo Técnico:** German Peña- Dirección General de Evaluación

3. Enseñanza y Evaluación Matemática y Lengua

Panelistas:

- Sarah González, M.A, PUCMM
- Dr. Luis Domínguez – INAFOCAM
- Ana E. Seijas G, M.A – ISFODOSU
- **Coordinador:** Julián Álvarez-IDEICE
- **Relator:** Kenny Fabián- Dirección General de Supervisión Educativa
- **Apoyo Técnico:** Griselda Elizabeth Díaz- Dirección General de Evaluación

4. Políticas Educativas y Calidad

Panelistas:

- Dr. Luis Domínguez – IDEICE
- Manuel Herasme, M.A. – IDEICE
- Dr. Héctor Valdés, Invitado Especial de República de Cuba
- Ing. David Lapaix- Programación Financiera y Estudios Económicos del Ministerio de Educación
- **Coordinador:** Miguel Ángel Moreno- Vice Ministerio de Asuntos Curriculares y Docentes
- **Relator:** Eleuterio Ferreiras- INAFOCAM
- **Apoyo Técnico:** Francisca Feliz- Dirección General de Supervisión Educativa.

5. Evaluación y Formación Docente

Panelistas:

- Laura Paulino, M.A – INAFOCAM
- Dra. Carmen Caraballo – UNIBE
- Dra. Yanet Reyes – ISFODOSU
- Carmen Galvez, M.A – ISFODOSU
- **Coordinadora:** Laura Paulino – INAFOCAM
- **Relatora:** Danitza Mirabal – Dirección General de Supervisión Educativa
- **Apoyo Técnico:** Ana Yessenia Morillo – Dirección General de Evaluación

Apoyo General al Congreso

Coordinación General

- Dr. Julio Leonardo Valeirón – IDEICE

Coordinación Administrativa

- Damaris Díaz Cruz, M. Ed. – IDEICE

Coordinación Técnica

- Dr. Basilio Florentino – IDEICE
- Vilma Gerardo Weiss, M Ed. – IDEICE

Coordinación con Hotel Dominican Fiesta

- Lic. Yaniny Cabrera – IDEICE

Coordinación de Tecnología

- Ing. Miguel Frías – IDEICE
- Lic. Francisca Feliz Peña – Dirección General de Supervisión Educativa
- Ing. Eric Morel – IDEICE

Coordinación Presupuestal

- Lic. Alberto Ramón García – IDEICE
- Lic. Ybernia Altigracia Matos – IDEICE

Coordinación Secretarial

- Lic. Brenda Magnolia Alcántara – IDEICE
- Scarlet Cepeda de Bocio – IDEICE
- Ing. Bianca Zabala Rodríguez – IDEICE

Protocolo

- Mirna Feliz – IDEICE
- Teresa Valdez – IDEICE

Comunicación y Prensa

- Lic. Elaine Martes Cimé – IDEICE

Maestría de Ceremonia

- Julián Álvarez M, Ed. – IDEICE

Mensajería y transporte

- José Luis Rosario-IDEICE
- Ricardo Matos-IDEICE
- Alexis Almánzar-IDEICE

Edecanes

Director del Centro de Excelencia de Educación Media Republica de Colombia

- Lic. Víctor Liriano

Estudiantes del Centro de Excelencia de Educación Media Republica de Colombia

1. Ámbar Pérez
2. Jennifer Bautista
3. Mabel Escaño
4. Nayely Pérez Duran
5. Marisleydi Antigua
6. José Joel García
7. Dania Vargas
8. Yuri Ventura
9. Nelyi A. Rodríguez
10. Annie Pamela de Mesa
11. Kathy Pineda
12. Steven Jerez Rosa
13. Sonya Fernández
14. Nadaly Martínez
15. Fralis Joel Castillo
16. Arolin Alcántara
17. Karla Martí

Participación Artística

Centro Dominica

- **Coro:** Niños de la Promesa
- **Directora de Coro:** Dominica Rosario



IDEICE