

MEMORIA

CONGRESO IDEICE 2011



Ministerio de Educación
REPUBLICA DOMINICANA

MEMORIA

CONGRESO
IDEICE
2011



Ministerio de Educación
REPUBLICA DOMINICANA

“Memoria II Congreso IDEICE 2011”



REPÚBLICA DOMINICANA
Ministerio de Educación



**INSTITUTO DOMINICANO DE
EVALUACIÓN E INVESTIGACIÓN
DE LA CALIDAD EDUCATIVA**

Av. César Nicolás Penson No. 30.
Gazcue, Santo Domingo, D.N.
Tel.: +1 (809) 732-7152 || ideice@minerd.gob.do
www.ideice.gob.do

Dirección Ejecutiva

- Dr. Julio Leonardo Valeirón (IDEICE)

Coordinación

- Julián Álvarez Acosta, M. Ed.
- Dr. Luis Camilo Matos de León

Colaboradores

- Damaris Díaz, M. Ed.
- Dr. Basilio Florentino Morillo
- Vilma Gerardo, M. Ed.
- Elaine Martes Simé, M. A.
- Ing. Miguel Frías Méndez
- Dinorah de Lima, M. Ed.
- Laura López

Diagramación

Ricardo Diplán

Diseño de portada

Ing. Eric Morel

Edición: Diciembre 2012

ISSN:

Derechos Reservados

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

Santo Domingo, D.N.,
República Dominicana



REPUBLICA DOMINICANA

AUTORIDADES

Lic. Danilo Medina Sánchez

Presidente Constitucional de la República Dominicana

Dra. Margarita Cedeño de Fernández

Vicepresidenta 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 Félix, M.A.

Viceministra de Educación, Encargada de los Asuntos Administrativos

Dr. Julio Leonardo Valeirón

Director Ejecutivo del IDEICE

Dra. Ana Dolores Guzmán de Camacho

Rectora del ISFODOSU

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 Acosta, M. Ed.
Vilma Gerardo, M. Ed.

Asesora Técnica

Dinorah de Lima, M. Ed.

Unidad de Tecnología

Ing. Miguel Frías Méndez
Lic. Arlés Mercedes Cruz
Mirna Feliz

Enlace interinstitucional

Julián Álvarez Acosta

Unidad Administrativa, Financiera y de Patrimonio

Lic. Yaniny Cabrera
Lic. Ybernia Altigracia Matos
Lic. Alberto Ramón García Beato
Lic. Brenda Magnolia Alcántara Familia
Jennifer Vilchez
Juan Bautista Díaz Susana
Teresa Valdez

Unidad de Comunicación y Conducción

Elaine Marte Sime, M. A.

Centro de Documentación

Ing. Eric Morel
Ing. Dilia Armesto Núñez

ÍNDICE

I. Presentación	9
II. Palabras de Apertura y Bienvenida: <i>Dr. Julio L. Valeirón, Director Ejecutivo IDEICE</i>	11
III. Discurso Inaugural <i>Mtra. Josefina Pimentel, Ministra de Educación</i>	13
IV. Conferencia Magistral: Investigación y Políticas Educativas	15
V. Coloquio 2do congreso IDEICE 2011: <i>Desarrollo de la Educación: Currículo, Formación Docente y Evaluación.</i> <i>Introducción general</i>	19
VI. Conferencistas Invitados:	24
<i>La Educación en Finlandia</i>	29
VIII. Paneles Temáticos Introducción general	39
1 Panel I Políticas Educativas y Calidad	43
1.1 Evaluación del Programa de Fortalecimiento de la Calidad de la Educación, Componentes Mejoramiento de la Calidad del Grado Pre-primario	43
1.2 Indicadores de Deserción Escolar y Fracaso Temprano en el Sistema de Educación de la República Dominicana	58
1.3 Dominio de las Normas Ortográficas en la Redacción de Textos, Primer Grado del Nivel Medio	62
1.4 Autorreflexión, Intercambio de Experiencias y Colaboración: Bases para Pasantía en la Formación Inicial de Maestros y Maestras	66
1.5 Línea de Base de la Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa	72
2. Panel II Enseñanza y Evaluación.....	87
2.1 Percepción de la ciencia y la tecnología en estudiantes de bachillerato del D.N. y la provincia de Sto Dgo	89
2.2 Uso de la Tecnología como herramienta para apoyar el proceso de aprendizaje por parte de los estudiantes	93
2.3 El proceso de Aprendizaje de la Matemática en el Primer grado del Primer ciclo de Educación Media, en el Liceo Matías Ramón Mella de Mao, Año Escolar 2010-2011	99

2.4 Aplicación de los Contenidos Matemáticos en Situaciones de la Cotidianidad del Entorno, en el Segundo Grado Segundo Ciclo del Nivel Medio, en el Liceo Secundario José Dubeau en el Año 2010-2011	103
2.5 Rendimiento académico sobre dominio lógico-algebraico de los estudiantes de 1er. Año del Nivel Medio en el área de matemática del Liceo La Salle, Arroyo Frío, del Distrito 06-01 de José Contreras, año escolar 2010-2011	106
2.6 Estudio de las Variaciones Lingüísticas, diatópica y diastática, en los hablantes de la provincia San Juan, República Dominicana	110
2.7 Fomento del Rendimiento y Aprehensión de las expectativas: Una estrategia de aproximación a la mejora del logro escolar en el Centro de Excelencia República de Colombia	120
2.8 Análisis del Currículo del Técnico Básico para Jóvenes y Adultos en el Politécnico Sánchez Ramírez	125
2.9 Relación entre el Currículo Intencional y el Currículo Implementado en los Centros de Educación Básica de República Dominicana	128
2.10 Estrategias Metodológicas para la Formación de Valores Ciudadanos en Personas Jóvenes y Adultas del Técnico Básico en el Politécnico Juan Sánchez Ramírez del Distrito Educativo 16-01 del Municipio de Cotuí 2009-2010	135
3 Panel III Gestión y Buenas Prácticas	141
3.1 Nuevos Perfiles de Enseñanza para la Educación del Siglo XXI	143
3.2 Diagnóstico sobre el Papel de la Gestión Escolar en la Mejora de Condiciones socio-ambientales de trabajo docente en el Liceo San José de los Frailes II, Santo Domingo Este, 2011	146
3.3 Análisis del Proceso de Acompañamiento Pedagógico en el Primer Ciclo del Nivel Básico en un Colegio Bilingüe Cristiano, durante el Año Escolar 2010-2011, Santo Domingo, D. N. República Dominicana	152
3.4 Aplicación de Tecnologías de información y comunicación para Elevar el Rendimiento Matemático	156
3.5 La Cultura Investigadora en el Aula: Una Nueva Tendencia Educativa, Dra. Ceferina Cabrera	161
3.6 La Emigración y sus Consecuencias en la Gestión de Centros Escolares del Distrito 02-02 Pedro Santana, años 2000-2007	166
4 Panel IV Contexto Socio-Educativo y Participación	169
4.1 Situación Socio-Económica y Cultural de Familias de Estudiantes de Educación Superior: Opciones de Mejora, Julio 2011	171
4.2 La Convivencia Escolar: un reto de la escuela	177
4.3 La Formación de Valores Morales Universales en un Mundo Global: un gran desafío para la Educación en la República Dominicana en el siglo XXI	183

4.4 Implementación de Estrategias para Fortalecer el Trabajo en Equipo con Directores Académicos de una Institución de Educación Superior	188
4.5 Retos y Desafíos del Vínculo entre la Escuela y la Comunidad: Tarea Pendiente de las Reformas Educativas	190
4.6 Experiencias de Escuelas de Padres y Madres 2007-2009	193
5 Panel V Evaluación y formación docente	197
5.1 Acompañamiento en Práctica Docente a Estudiantes de la Carrera de Educación Temprana	199
5.2 La Competencia Docente Como Factor de Calidad de las Universidades de la República Dominicana	204
5.3 La Evaluación como proceso Reflexivo y Participativo en el Aula	210
5.4 Elementos Tradicionales Remanentes en la Forma de Aprender las Ciencias Sociales del Estudiantado de Licenciatura en Educación Básica del Recinto Juan Vicente Moscoso de la Ciudad de San Pedro de Macorís	214
5.5 Reforzamiento Académico como Herramienta que facilita el desarrollo de Competencias para el Aprendizaje. "Una experiencia de 30 años en el Instituto Politécnico Loyola, San Cristóbal, R.D", Estudio Longitudinal	220
5.6 Impacto de la Pasantía Profesional en la Práctica de los Egresados del Recinto Félix Evaristo Mejía 211	223
5.7 Calidad de la Formación Doctoral en las Universidades Dominicanas: Acuerdos y Convenios	231
Anexo	237

I. Presentación

Se ha planteado, y con bastantes razones, que un sistema educativo que no se estudie así mismo, tiene pocas posibilidades de desarrollarse y transformarse. La investigación y la evaluación educativa son dos importantes herramientas científicas que nos ofrecen la posibilidad de conocer y profundizar en las diversas acciones y procesos que se gestan en las diferentes instancias educativas, de manera especial la escuela, así como los factores que explican sus características y resultados.

Hace apenas dos años que iniciamos esta iniciativa de convocar y brindarle un espacio especial, a quienes dedican sus esfuerzos, inteligencias, deseos y motivaciones a la labor investigativa. El resultado son dos congresos que se constituyen en una importante muestra de los esfuerzos que han realizado muchas personas, por aportar conocimientos al desarrollo de una educación de mayor calidad.

La presente Memoria recoge los trabajos que se presentaron y debatieron en el II Congreso Internacional IDEICE 2011, que se realizó los días 6, 7 y 8 de diciembre del año 2012. Como ya es costumbre, el Congreso IDEICE se organiza a partir de conferencias magistrales invitadas, panel de debate de un tema de actualidad, paneles temáticos y presentación de posters.

Tres conferencias magistrales invitadas, dos internacionales: Investigación y Políticas Educativas de la Dra. Margarita Peña, Directora del Instituto Colombiano de Pruebas (ICFES); La Educación en Finlandia, del Dr. Jari Lavonen (El Dr. Lavonen es PHD en ciencias Física de la Educación, Director del Departamento de Formación Docente. Trabaja como docente e investigador en la Universidad de Helsinki, Finlandia. Profesor de ciencias en el área de matemáticas, física y educación). La Conferencia Magistral Nacional estuvo a cargo de la Dra. Ancell Schecker, con el título Resultados de Pruebas Nacionales.

El Panel de Debate, en este Congreso llevó como título: "Debate 2011: Desarrollo de la Educación: Currículo, Formación Docente y Evaluación" bajo la conducción del Dr. Julio Leonardo Valeirón (Director del IDEICE) con la participación de los doctores: Jari Lavonen y Margarita Peña (invitados internacionales) y Minerva Vincent

(Viceministra de Educación, responsable de Asuntos Técnicos Pedagógicos del Ministerio de Educación de la República Dominicana.

Los Paneles Temáticos se organizaron en cinco aspectos:

1. Políticas Educativas y Calidad.
2. Enseñanza y Evaluación.
3. Gestión y Buenas Prácticas.
4. Contexto Socio-Educativo y Participación.
5. Evaluación y Formación Docente.

En torno a estos cinco paneles temáticos, se presentaron y debatieron 51 trabajos de evaluación e investigación educativa.

Finalmente, en la sesión de Posters (permanentes), se presentaron 16 posters con variadas temáticas educativas.

Es importante señalar, que este II CONGRESO INTERNACIONAL IDEICE 2011, estuvo precedido por los Pre-Congresos llevados a cabo en los recintos del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, a los que asistieron un total de 953 participantes, y en los cuales se presentaron también 53 estudios e investigaciones educativas, cuya Memoria es objeto de una publicación especial.

En la educación dominicana se está escribiendo una nueva página en su esfuerzo por constituirse en una educación de calidad, que por derecho y ética, estamos obligados a ofrecérsela a todos nuestros niños, niñas, adolescentes y personas adultas, así como sus familias, que depositan su confianza, en quienes tenemos responsabilidades en la gestión educativa.

El IDEICE, con estas Memorias, procura ampliar el debate público en torno a los procesos y logros de nuestra educación, y reitera su compromiso, de continuar haciendo todos los esfuerzos necesarios por desarrollar una cultura del estudio y la investigación científica de la educación, con el propósito de auscultar la realidad de la misma, así como la posibilidad de encontrar nuevas respuestas y más efectivas, a las problemáticas que se viven en el día a día de nuestra educación.

II. Palabras de Apertura y Bienvenida:

Tengamos la voluntad y el coraje de transformar nuestra escuela.

Dr. Julio L. Valeirón, Director Ejecutivo IDEICE

Hoy 6 de diciembre del año 2011 damos cumplimiento a la propuesta que lanzáramos al cierre del I CONGRESO IDEICE 2010 en este mismo escenario, de que para finales del año 2011 nos volveríamos a ver, y aún más, que incluso asumiríamos el reto sugerido por ustedes mismos, de que este espacio de debate y discusión sobre educación a partir de los resultados de los esfuerzos investigativos que muchos de los que están presentes hacen, a pesar de las múltiples limitaciones, incrementaría su espacio de uno a dos días. Pues aquí estamos, dando inicio a dos días de *“fiestas dedicados al conocimiento y la reflexión que surge de la tarea investigativa”*.

Reitero de nuevo parte de mis palabras en la apertura del I CONGRESO IDEICE 2010: No hay dudas acerca de *“la importancia, pertinencia y relevancia que la investigación y la evaluación tienen 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 las 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”*.

Desde inicios de los años '90, cuando iniciamos los procesos de implementación del Plan Decenal de Educación 1992-02, sabíamos que los retos que la educación dominicana tenía por delante eran grandes e importantes. No cabe la menor duda de que hemos avanzado, sobre todo si consideramos la realidad de la educación en los años '80; pero con la misma seguridad con que sostenemos esta apreciación, también levantamos la conjetura, de que este avance no ha sido en la dimensión que era necesario y que habíamos planteado en ese mismo Plan, reiterados incluso en los subsiguientes Planes de Desarrollo que el sector educativo se ha dado.

Soy de aquellos que piensan, que si bien es cierto que el sistema educativo requiere de una mayor eficiencia en el uso de los recursos que se les asignan, sobre todo canalizando los mismos hacia donde prioritariamente se debe: la escuela; también pienso que la deuda histórica acumulada por más de tres décadas, obliga a que la in-



versión, no sólo sea efectiva, sino alta y gradualmente alta, pues esa deuda histórica se incrementará, como lo ha hecho en los últimos años.

No solo se requieren más y mejores planteles escolares, dotados con todos los recursos que hoy se requieren para una educación de calidad y situada en contexto social e histórico, donde el conocimiento se incrementa a velocidades inusitadas, sino además un contexto donde se requiere un personal docente con mayores competencias, una formación humana integral sólida y condiciones de vida que honren su función y misión social, a fin de constituirse en modelos sociales relevantes.

Algunos argumentan que la educación es una especie de barril sin fondo, y que la rentabilidad política, en el corto plazo, es muy baja. Pues sí, ese barril requerirá cada vez más recursos y su rentabilidad política será más baja, mientras se siga con esa visión miope y de corto plazo.

La historia reciente respecto a la inversión en educación nos muestra lo complejo del tema, pues si nos tomó casi diez años llegar a una inversión de 2.58% del PIB en el 2002, por las razones que fuera, su disminución dramática a 1.30% del PIB en el 2004, nos está tomando otros diez años de recuperación. Es decir, hoy estamos en el nivel de inversión de hace más de 15 años.

Está claro que cada peso o dólar invertido en educación, no sólo origina mayor competitividad, sino también una mejor ciudadanía, mayor esperanza de vida y responsabilidad social. Cada peso invertido en educación, es la mejor inversión económica que se puede hacer en este momento.

Al tema de mayores recursos se le suma el de una mayor eficiencia en la inversión de los mismos. Es decir, a la pregunta de ¿cuánto es necesario? Debemos agregar ¿Qué es lo que falla en nuestros procesos de gestión? ¿Qué estamos enseñando y qué estamos evaluando? ¿Cómo enseñamos? ¿Qué apoyo reciben nuestros alumnos? ¿Cuáles son los conocimientos y competencias que exhiben realmente nuestros docentes?

Muchas de estas preguntas serán objeto de debate a lo largo de estos dos días, en los cuales tendremos tres conferencias invitadas especiales:

- a) *Investigación y Políticas Educativas (Dra. Margarita Peña, Directora del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES, Colombia);*
- b) *Logros de los estudiantes en las Pruebas Nacionales del 2011 (Dra. Ansell Scheker de República Dominicana);*
- c) *La educación en Finlandia (Dr. Jari Lavonen de Finlandia).*

Junto a estas tres conferencias, como se ha hecho costumbre, el Debate, el Coloquio sobre Desarrollo de la Educación: Currículo, Formación Docente y Evaluación, que congregará además de nuestros dos invitados internacionales antes mencionados, al Dr. Carlos Eugenio Beca de Chile, especialista en el tema de Formación y Certificación Docente; la Dra. Minerva Vincent, Viceministra de Educación encargada de Asuntos Técnicos y Pedagógico. Será mi tarea crear las condiciones propicias de este diálogo, que les aseguro será muy interesante.

Como si fuera poco, cincuenta (50) trabajos de investigación serán presentados en torno a cinco paneles temáticos de discusión que funcionarán paralelamente: Políticas Educativas y Calidad; Enseñanza y Evaluación; Gestión Educativa y Buenas Prácticas; Contexto Socio-educativo y Participación, y Formación Docente y Evaluación. También serán ofrecidas explicaciones, por parte de investigadores, de once (11) Posters que serán exhibidos durante el Congreso.

Solo agregar que en el Pre-Congreso que se realizó el 17 de Noviembre pasado de manera paralela en los cinco Recintos del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, se presentaron 46 trabajos de investigación y participaron 926 personas, entre maestros, formadores de formadores, directivos, técnicos e invitados.

Estoy seguro, que de este conjunto de conferencias, debates y estudios, han empezado a surgir y surgirán muchas otras respuestas a las preguntas que antes nos formuláramos, y que podrán constituirse en oportunidades para el mejoramiento de las políticas y de la gestión educativa.

Al cierre de mis palabras quiero, en primer lugar, dar las gracias a los invitados internacionales, desde un principio mostraron un gran interés en venir a compartir su sabiduría y experiencias; en segundo lugar, felicitar y dar las gracias a los compañeros y amigos del Instituto de Formación Docente Salomé Ureña y sus Recintos, quienes nos han dado una mano muy importante en todo este proceso, junto con ellos, a los funcionarios del área docente y administrativa del MINERD, que también nos apoyaron de manera decisiva, y finalmente, y de manera muy especial, al Equipo Directivo y Administrativo del IDEICE, pues sin ellos, todo cuanto veremos aquí, difícilmente hubiera sido posible.

Vaya mi agradecimiento y felicitaciones, ¡Ustedes son un gran equipo! ¡Así, qué fácil es trabajar!

No quiero concluir estas palabras sin antes poner de manifiesto una inquietud, que con los años ha crecido en mi mente, y que con las mismas cerré el discurso del I CONGRESO IDEICE 2010:

“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 (reiteradas veces), 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
6 de Diciembre, 2011

III. Discurso Inaugural

Josefina Pimentel, M.A, Ministra de Educación

Todos los aquí presentes hemos sido convocados por el Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE) para la celebración de su 2do. CONGRESO IDEICE 2011. Con la celebración de este importante evento, el Instituto fortalece su vocación de ser líder, en el sector educativo, en el desarrollo de una cultura de la investigación y la evaluación educativa, así como el constituirse en una institución importante en el desarrollo de una educación de calidad en la República Dominicana.

El IDEICE, pese a su poco tiempo en el escenario dominicano, recordemos que fue en el 2008 cuando inició sus actividades, ha llegado a la madurez muy rápidamente. Ha empezado a incidir en la educación dominicana, aportando conocimientos importantes sobre los procesos que se gestan en las escuelas y nuestras aulas. Hace tan solo unas semanas cerró su llamado a concurso de evaluación e investigación de temas y programas de relevancia para el Ministerio de Educación, y al mismo tiempo, organizó este 2do. CONGRESO IDEICE 2011.

EN ese sentido, también es importante señalar que este 2do. CONGRESO fue precedido por el Pre-Congreso organizado conjuntamente con el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU), los cuales se desarrollaron paralelamente en los cinco Recintos del mismo.

Tuvimos conocimiento de que más de 900 maestros, formadores, docentes e invitados de universidades vecinas, se dieron cita a este importante evento, en cada uno de los ámbitos de los Recintos, donde se presentaron un conjunto de investigaciones y evaluaciones sobre temas también de relevancia de la educación dominicana.

Para el Ministerio de Educación, tal iniciativa organizada y conducida por el IDEICE, se constituye en una manifestación de los deseos que todos tenemos de poder desarrollar una educación de calidad, que logre desarrollar en todos nuestros estudiantes procesos de aprendizaje y una formación integral, que los convierta en ciudadanos responsables, alegres y productivos para toda su vida.

La investigación y la evaluación educativa se constituyen de esta manera en una herramienta poderosa, tanto para conocer el impacto que las políticas educativas tienen en



nuestras escuelas y aulas, como una oportunidad para aportar también conocimientos que contribuyan a transformar la gestión y los procesos que se gestan y germinan en la escuela dominicana.

Tenemos plena conciencia que un sistema educativo que se estudia así mismo, que desarrolla estrategia para conocer y valorar los planes, proyectos y actividades que lleva a cabo, se coloca en el camino del desarrollo y la mejora continua.

El Ministerio de Educación actualmente ha organizado su gestión en tres líneas estratégicas importantes, que como ustedes saben son:

1. Calidad.
2. Fortalecimiento institucional.
3. Diálogo social.

Estas líneas estratégicas tienen como referentes los lineamientos establecidos en Los Objetivos del Milenio, el Plan Decenal de Educación 2008-2018, las Metas Educativas 20-21, la Estrategia Nacional de Desarrollo y el Plan Estratégico de la Gestión 2008-2012, y son las que en las actuales circunstancias son posibles de llevar a cabo y, estamos convencidos, que contribuirán a desarrollar un conjunto de acciones que brindarán la oportunidad futura de superar los obstáculos que tradicionalmente tiene la educación dominicana.

En la primera de esta línea, la de calidad, se ha puesto el énfasis en la formación y capacitación continua del personal docente de nuestras escuelas, así como el mejora-

miento de sus condiciones de vida. En los últimos meses se han destinados fondos significativos en el mejoramiento de los salarios de los maestros y directores, así como el pago de incentivos y jubilaciones de este personal. En este momento, se ha iniciado el proceso de evaluación del desempeño de los técnicos nacionales, regionales y distritales, a fin de aplicar los incentivos salariales pendientes desde hace ya mucho tiempo. Para el próximo año también se aplicará el mismo tratamiento al personal docente de nuestras escuelas.

Estamos plenamente convencidos de la importancia que tienen las condiciones de vida, en la dignificación de la función docente en todos los niveles y ámbitos de la educación dominicana.

También debemos mencionar los esfuerzos que venimos haciendo en el desarrollo de la Escuela para Directores, que pronto iniciará sus primeras actividades, y que esperamos se constituya en una oportunidad para desarrollar una cultura de calidad en los directivos escolares, que transforme su manera de gestionar los procesos institucionales, administrativos – financieros y pedagógicos, contribuyendo de esta manera con una gestión educativa que transforme los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Todas nuestras esperanzas están puestas en aportar, en el momento que nos ha tocado dirigir la cartera educativa, todo lo necesario para que nuestra educación cambie, se transforme y que todos nuestros niños, niñas, adolescentes y personas jóvenes adultas que se encuentran en nuestras aulas, tengan la oportunidad de aprender, desarrollarse más plenamente, así como alcanzar una vida digna.

El mundo que nos ha tocado vivir es muy complejo, y los procesos de desarrollo del conocimiento y la tecnología avanzan a velocidades inusitadas. Los conocimientos que hoy disponemos sobre el genoma humano, el desarrollo de los procesos neurocognitivos, la aplicación de las células madres en la prevención y tratamiento de enfermedades futuras, la eugenesia, las posibilidades incluso, de que los seres humanos podamos vivir en otros ámbitos del sistema planetario, así como también acerca de los procesos que se gestan por un uso irresponsable del medio ambiente en el planeta, todos estos conocimientos van generando nuevas maneras de entender, enfrentar y actuar ante el mundo y la naturaleza. Solo pensemos en el impacto que está trayendo en el ámbito de las ciencias médicas el desarrollo de la miniaturización, que hace que podamos incluso explorar zonas del cerebro y del cuerpo humano, que parecían inaccesibles hace tan solo pocos años.

Charles Van Doren, en su libro *“Breve historia del saber”* señala al respecto: *“Hacia finales del siglo XX, la dirección general del progreso en el conocimiento ha sido hacia la comprensión del microcosmos y de lo que podríamos llamar el omnicosmos, el universo como un todo. Desde que Newton resolvió aparentemente los problemas del mundo mediano, que es en el que vivimos, los científicos han centrado su atención en mundos cada vez más pequeños, por un lado, y en mundos cada vez más intensos, por el otro”*.

La celeridad con que acontecen estos procesos genera mucha incertidumbre, pues en ocasiones conmueven los cimientos sobre los que se ha constituido y construido nuestras vidas, en los últimos siglos.

El desarrollo del conocimiento y la tecnología es apasionante, ¿cómo mostrarse indiferente entonces ante una escuela colocada en siglos atrás? ¿Cómo no conmoverse ante escuela que aún no logra comprender incluso lo que sucede en su entorno?

Estamos llamados a transformar nuestras escuelas, a transformar cuanto se gesta en el interior de nuestras aulas. Estamos todos convocados a asumir con responsabilidad la construcción de una educación diferente, que coloque a todos nuestros estudiantes en condiciones de comprender, y por tanto de actuar, ante lo que hoy acontece en el mundo. Pero al mismo tiempo, que genere valores y actitudes que permitan que en el futuro, esos mismos estudiantes generen un estilo de vida diferente, basada en el respeto a sí mismos, a los otros y su entorno, posibilitando la construcción de una sociedad más justa y humana.

Construir una escuela con tales características es un reto, y es un reto que tenemos por delante, que no podemos eludir. En ese marco, la investigación y la evaluación educativa pueden ofrecernos nuevas posibilidades para comprender mejor los procesos educativos que se gestan en el ámbito de las relaciones maestros – alumnos, al mismo tiempo que nuevas oportunidades para generar planes y acciones nuevas, que contribuyan con la construcción de una escuela situada en el presente, pero abierta permanentemente hacia el futuro.

Es nuestra mayor aspiración que el Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE) no desmaye, que continúe haciendo esfuerzos por colocar la investigación y la evaluación en el camino que le corresponde, que es el de poner todo su corazón y su mente, en el desarrollo de una escuela que aprende, comprometida con el desarrollo integral de todos sus estudiantes.

Muchas gracias

IV. Conferencia Magistral:

Investigación y Políticas Educativas

Dra. Margarita Peña Borrero, Directora General del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación – ICFES

Lo que quiero compartir con ustedes es una reflexión muy personal, producto de cerca de 20 años de experiencia, principalmente como miembro de las instancias de toma de decisiones sobre política educativa en mi país. Mi trayectoria no ha sido propiamente en la investigación sino en el campo de las políticas y la administración educativas, tanto en el nivel nacional como local.

Mi reencuentro con la investigación ocurrió hace un par de años, cuando el ICFES, que dirijo desde 2006, se convirtió oficialmente en el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación¹ y la investigación sobre calidad educativa le fue asignada como función primordial, con la expectativa de que ésta contribuya efectivamente a fortalecer la toma de decisiones sobre el mejoramiento de la calidad de la educación en Colombia.

La pregunta sobre cómo responder a esta exigencia no tiene una respuesta precisa: la investigación y la política educativa (y la investigación educativa y la práctica propiamente dicha), han funcionado como mundos separados y sus relaciones son la mayoría de las veces conflictivas. Si bien las dinámicas y controversias que las caracterizan contribuyen a agudizar esta tensión, la preocupación que existe sobre la baja calidad de la educación en casi todos los países del mundo ha convertido su acercamiento en un imperativo. Según la OCDE², este interés surge de:

- 1 El ICFES fue creado en 1968 como Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. En su interior se estableció el Servicio Nacional de Pruebas, responsable del diseño y administración una prueba única de ingreso a la educación Superior. Con el tiempo el SNP se hizo cargo de todas las mediciones nacionales e internacionales de medición de la calidad de la educación y por esta razón fue transformado en Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, manteniendo el nombre original.
- 2 OECD (2007). Evidence in Education: Linking Research and Policy.

- *El bajo desempeño de los estudiantes, evidenciado en la información procedente de las evaluaciones estandarizadas de gran escala (PISA, por ejemplo, o las evaluaciones nacionales que se realizan en los distintos países).*
- *Insatisfacción con los sistemas educativos, tanto nacional como localmente.*
- *Necesidad de legitimidad de las políticas públicas.*
- *Descentralización creciente de la educación y multiplicación de instancias de decisión, con los consecuentes requerimientos de información como insumo esencial para el control de calidad.*

En América Latina esta preocupación está asociada con: (a) la urgencia de alcanzar una sociedad menos desigual, en la que las competencias y saberes se distribuyan equitativamente, lo que implica necesariamente orientar la atención de las decisiones de políticas a los grupos de población más pobres y vulnerables, y (b) la necesidad de construir economías viables y competitivas, sin las cuales, no es posible garantizar condiciones de calidad de vida, y (c) crear condiciones de convivencia y ciudadanía.

Una primera aproximación

Las políticas que se implementaron en la región, para mejorar la calidad de la educación, desde los comienzos de los 90, se han inspirado en buena medida, en investigaciones de académicos, organismos y centros de pensamiento internacionales, preocupados especialmente, por estudiar los determinantes del aprendizaje. Entre estas investigaciones se destacan (a) los llamados estudios de contexto, (b) los de la función de producción educativa, y (c) los que se basan en las teorías de las escuelas efectivas.

Mientras que las primeras enfatizaron sobre el papel casi determinante que las condiciones socioeconómicas tienen sobre los resultados de los estudiantes¹, las dos últimas buscaban identificar cuáles factores escolares pueden asociarse con el éxito educativo. Se destacan en este grupo, por un lado, los de “función de producción educativa” según los cuales el logro académico es una “función” que combina diferentes insumos cuantificables para lograr el “objetivo de la producción”, medido en términos del rendimiento de los estudiantes². Contrariamente a los análisis de función de producción, que resultan muy consistentes en cuanto al peso del factor socioeconómico sobre el rendimiento escolar, pero muy ambiguos en el caso de los determinantes del mismo, los que se basan en la teoría de las escuelas efectivas lograron avanzar en la identificación de factores asociados al aprendizaje, y han resultado relativamente útiles en la formulación de políticas de mejoramiento de calidad.

Podrían asociarse con estas investigaciones decisiones que se tomaron en muchos países en cuanto a la implementación de grandes programas de dotación de textos y materiales, capacitación de maestros, extensión de la jornada escolar, todas ellas orientadas a afectar lo que sucede dentro de las escuelas, buscando “neutralizar” o compensar el efecto negativo del contexto socioeconómico, puesto que parten de la premisa de que una escuela eficaz es aquella en la que sus estudiantes superan el rendimiento esperado según sus características sociales, económicas y culturales. Así pues, aunque es posible identificar políticas que tienen algún fundamento en investigaciones, no por esto puede afirmarse que fueron adoptadas por los gobiernos como resultado de una revisión sistemática de la evidencia existente en su momento. Tampoco podría aseverarse que estas investigaciones se desarrollaron dentro de un proceso deliberado de formulación de políticas públicas. Como se verá a continuación, la relación entre investigación y formulación de políticas es bastante más compleja que la que los hechos descritos parecen revelar. En efecto,

- *La relación investigación-política y toma de decisiones ha sido más unidireccional y no intencionada (los estudios se hacen y están allí para ser consultados por los interesados; en el mejor de los casos son presentados en congresos, sin discusión posterior de su relevancia en un contexto dado o diálogo activo con tomadores de decisiones).*

1 Coleman, J. S. (1966) Equality of Social Opportunity

2 Preguntas típicas de este tipo de estudios son, por ejemplo, ¿cuál es el tiempo de instrucción, la financiación per cápita, el nivel educativo del docente, la experiencia del profesor necesarios para producir mejores resultados?

- *Las evaluaciones de impacto, cuando se hacen, presentan problemas metodológicos que conducen a resultados muy débiles, o poco concluyentes, lo que limita la posibilidad de que retroalimenten la política.*
- *Los investigadores sienten que sus recomendaciones son ignoradas, o utilizadas para legitimar decisiones.*
- *Hacedores de política perciben que la investigación no es pertinente o demasiado compleja, para serles útil. También se quejan de sesgos ideológicos.*
- *Por lo general faltan en los estudios análisis de costo beneficio.*
- *Los tiempos de los investigadores son diferentes de los tiempos de los hacedores de política. Mientras que estos necesitan información que les permita tomar decisiones de corto ó mediano plazo, los investigadores requieren de tiempos más largos para poder observar los resultados de una intervención.*

Las “dos culturas”

Las convenciones que rigen el mundo de la investigación y el de la formulación de políticas educativas no facilitan la interacción entre ambos. Ambos han sido objeto de estudios académicos y es necesario conocer sus motivaciones y mecanismos de funcionamiento para identificar los obstáculos que deberán superarse en el futuro.

Los procesos de toma de decisiones tienen varias etapas, y la investigación puede jugar un rol en cada una de ellas (por ejemplo, la identificación de un problema, la adopción de un curso de acción y el monitoreo y evaluación del programa implementado). No obstante, buena parte de las decisiones estratégicas se toman de manera pragmática, sin consultar sistemáticamente la investigación disponible. Un estudio realizado por Selby Smith en Australia encontró que la mayoría de los decisores entrevistados señaló que los tiempos de la investigación eran demasiado lentos y que los hallazgos llegaban “demasiado tarde” para ser de alguna utilidad. Quizá esto explica por qué con tanta frecuencia las investigaciones son utilizadas a posteriori para legitimar una política determinada. Las tensiones entre los distintos grupos de interés que participan del proceso afectan también la posibilidad de influir desde la investigación en la toma de decisiones. Lejos de seguir un patrón predecible (como hubieran querido los tecnócratas), la formulación

de políticas se da en un verdadero campo de batalla en el que las motivaciones de los distintos actores conducen necesariamente a negociaciones que pueden dar al traste con la intención de optar por alguna de las recomendaciones, aun si provienen de estudios rigurosos. Un ejemplo de esto es la rigidez que caracteriza las carreras docentes, a pesar de la evidencia existente sobre la efectividad de los maestros en condiciones laborales flexibles de contratación. O, en el extremo contrario, alternativas que la investigación ha demostrado que son exitosas, como por ejemplo la ampliación de las jornadas escolares, y que son desechadas por sus altos costos. La investigación es solo una fuente de información en el proceso de toma de decisiones, del que la información es solo uno de los elementos bajo consideración. Por el lado de la investigación las cosas no son menos complejas. Las comunidades académicas son celosas de su independencia y los problemas de investigación se definen en función de lo que es importante para ellas, cualquiera sea la motivación. Los incentivos a la investigación son internos de las comunidades (posicionamiento en la academia), y existe la convicción de que deben recibir recursos públicos, sin importar si son pertinentes a la definición o evaluación de políticas. Los resultados circulan por medios especializados (conferencias, publicaciones) y no es común su difusión a docentes o decisores de política. Además de la pertinencia, preocupa la calidad de la investigación educativa propiamente dicha. Son notables las deficiencias metodológicas en el planteamiento mismo de los estudios, la falta de dominio de técnicas cualitativas y cuantitativas, con cierto desprecio por estas últimas, además del sesgo ideológico que caracteriza muchos trabajos. Por su parte, la delimitación de la educación y la pedagogía como campos de indagación ha conducido a una excesiva “*academización*” de esta última, con el consiguiente comportamiento de gueto, o aislamiento de la investigación en otras disciplinas y de la práctica cotidiana de las escuelas.

Hacia una nueva relación investigación-política educativa

Por fortuna, parece haber llegado el momento de replantear esta interacción. El ejercicio de formular políticas ya no es posible sin el apoyo de la investigación y los investigadores deben ser conscientes de esta necesidad. Los gobiernos requieren contar con insumos de naturaleza investigativa y que tienen que ver esencialmente con (a) la toma de decisiones sobre qué opciones de política adoptar, (b) la evaluación de políticas (evaluación de impacto), y la (c) la identificación de prácticas exitosas para

mejorar los resultados de aprendizaje (evidence-based research). En tanto la primera requiere el uso riguroso de estudios disponibles, la segunda y la tercera exigen complejos diseños de investigación y uso de metodologías apropiadas. En ambos casos la adopción de metodologías experimentales y cuasi experimentales está a la orden del día.

Estas nuevas demandas han causado alguna incomodidad entre comunidades académicas, que ven en ellas el riesgo de que la financiación estatal se asigne principalmente en función de las necesidades de la política y que la investigación termine por instrumentalizarse. En un intento por acercar posiciones Geoff Whitty¹, Director de la Asociación Inglesa de Investigación Educativa (BERA, por su sigla en inglés), propone una distinción entre los estudios de la educación (investigación educativa) y los estudios para la educación (investigación educacional), y agrupa en esta última los trabajos que intencionalmente buscan influenciar la política. Dicho de otra manera, aunque no toda la investigación educativa debe adelantarse en función de su utilidad, esto no exime a los investigadores de la responsabilidad de contribuir con su trabajo al mejoramiento del servicio educativo. Como lo ilustra una ex Directora del instituto colombiano de ciencia y tecnología, Colciencias, acudiendo a un ejemplo del campo de la salud, Ejemplo de esto ha sido el tema del SIDA; diez años, durante los cuales se dice que prácticamente se perdió un tiempo precioso; los científicos solo ocupados en averiguar las causas, los orígenes y mientras tanto los enfermos sin soluciones. Hace unos cinco años en unas reuniones muy fuertes, pacientes ilustrados exigieron a los científicos que los oyeran y construyeran con ellos las preguntas que necesitaban responder, porque ellos sabían qué les estaba pasando. Lograron cambiar el rumbo de la investigación; por supuesto se siguió investigando sobre las causas pero también se destinaron grandes recursos a investigar los tratamientos y las soluciones, lo cual ha traído, como ustedes saben, algunos avances importantes en ese campo².

1 Whitty, G. (2006). Education(al) research and education policy making: is conflict inevitable? En: *British Educational Research Journal*; 32, 2, April 2006, pp. 159–176.

2 Garrido, M (2001). “*El nuevo contrato entre ciencia y sociedad*”. Transcripción del discurso pronunciado en la apertura del Encuentro de Comisiones Regionales de Ciencia y Tecnología.

Para que un nuevo paradigma llegue a concretarse, muchos cambios tienen que ocurrir en ambos lados de la ecuación. Para empezar, las evaluaciones de impacto deben diseñarse conjuntamente con los programas de manera que se prevea la recolección de toda la información necesaria y se adopten las metodologías pertinentes que permitan identificar, en la medida de lo posible, los aspectos del programa que resultaron efectivos. Se trata pues de verdaderos diseños de investigación que permitan llegar a determinar "*causas*", y no solamente "*factores asociados*". En cuanto a los "*tiempos de la política*", es necesario que quienes están en instancias de decisión y administración del sector comprendan y acepten que los resultados no se verán en el corto plazo, que muy probablemente se requerirán ciclos que superan los períodos de las administraciones y que los resultados pueden no ser favorables.

Por su parte, es preciso reconocer que las investigaciones que se orientan a mejorar las prácticas deben ir más allá que lo que la estrecha lógica de "*lo que funciona*" parece sugerir. En opinión de Whitty no basta con saber qué funciona sino saber por qué, así como establecer por qué una solución es efectiva en unos contextos y no en otros. Y como los destinatarios naturales de este tipo de investigación son los docentes y no tanto los políticos, es imperativo involucrarlos en los procesos investigativos y asegurar que su formación los prepare para mantener una posición crítica frente a los estudios disponibles, así como adelantar su propia investigación en el aula y formar parte de equipos interdisciplinarios de investigación.

Muchas gracias

Santo Domingo, diciembre 6 de 2011

V. Coloquio 2do congreso IDEICE 2011:

Desarrollo de la Educación: Currículo, Formación Docente y Evaluación.

Introducción general, Dr. Julio L. Valeirón, Director Ejecutivo IDEICE

En el escenario de la celebración del Congreso IDEICE se reserva un espacio para el análisis, debate o coloquio sobre un tema de actualidad nacional o de interés para el Sistema Educativo Dominicano. En este 2do congreso "IDEICE 2011" el tema seleccionado para el coloquio ha sido "Desarrollo de la Educación: Currículo, Formación Docente y Evaluación". La importancia de este coloquio está en la temática seleccionada y en el análisis hecho desde una perspectiva internacional. Se contó con la participación de tres especialistas internacional y una participación nacional: El Dr. Jari Lavonen, es PHD en ciencias Físicas de la Educación. Trabaja como docente e investigador en la Universidad de Helsinki, Finlandia. Profesor de ciencias en el área de matemáticas, física, educación. Director del Departamento de Formación Docente. La Dra. Margarita Peña, Directora General del Instituto para el Fomento de la Educación Superior para la Evaluación de la Educación Superior, ICFES, Bogotá, Colombia. El Dr. Carlos Beca, experto curricularista y en el área de evaluación. Y de la República Dominicana la Dra. Minerva Vincent, Viceministro de Asuntos Técnico Pedagógico del Ministerio de Educación. Dicho coloquio fue moderado por el Dr. Julio Leonardo Valeirón, Director ejecutivo del IDEICE. A continuación se presenta una reseña de las principales ideas planteadas.

El coloquio se inicia con una pregunta general de fondo, seguida de las intervenciones de los panelistas

¿Cuáles son las preguntas e inquietudes que se nos plantean en materia educativa en estos momentos?

La Dra. Minerva Vincent, Vice-Ministra de Asunto Técnico Pedagógico del Ministerio de Educación nos hará un planteamiento sobre la situación de la educación dominicana y los invitados internacionales nos plantearan sus experiencias como País y a nivel personal para enriquecer este tema.

Tenemos 20 años en la reforma educativa en nuestro País, hemos tenido grandes planteamientos por donde orientar la educación dominicana, ¿Cuáles son las preguntas que nos hacemos hoy?, son las mismas pregun-

tas que nos hicimos en los años 90, son otras. Por otro lado, el Consejo Nacional de Educación decidió que este año sea dedicado a la revisión y reforma curricular, ***¿De qué estaríamos hablando, Dra. Vincent?***

La Dra. Vincent inicia el coloquio. Es una excelente oportunidad para ver desde el Vice-Ministerio de Asuntos Técnico Pedagógico del Ministerio de Educación los avances logrados, a veces nos fijamos más en lo que nos falta y no vemos lo que hemos logrado en estos últimos años. Los avances para saldar deuda histórica en materia educativa es indudable, si recuerdan cuál era la situación del sistema educativo en 1992 cuando iniciamos el Plan Decenal; escuelas deterioradas, no había libros de textos; docentes desertando con bajos salarios y no titulados; no había una política de apoyo a los estudiantes, teníamos que atender los asuntos curriculares rompiendo paradigma tecnocrático del conductismo y concepciones ideológica derivada del Marxismo. Aprendimos mucho sobre educación no formal, logramos insertar de manera masiva un proceso de capacitación docente a maestros bachilleres en servicios, avanzamos en materia de construcción de escuelas y de elaboración de libros de textos. Pero ¿cuáles son las interrogantes que hoy nos hacemos? Una de las cuestiones que tenemos que atender es ver cómo el Sistema Educativo Dominicano se enfoca en lo fundamental, el aprendizaje de los estudiantes, mejora en la calidad, continuidad de la política educativa en términos de proyectos, la descentralización de la educación, mayor inversión en educación, mejora en los salarios de los maestros para hacer mas atractiva la carrera docente y enfocar los tres temas que estamos planteando en este coloquio: Currículo, Formación Docente y Evaluación.

Por mandato del Consejo Nacional de Educación se ha recomendado una revisión del currículo. En 16 años trabajando el currículo vigente se puede decir que disponemos de un diseño curricular que es un marco normativo para orientar cómo deben ser los procesos que se desarrollan en las escuelas, pero no establece orientaciones que permitan su concreción a nivel de aula, que

es realmente lo importante en este momento para procurar el aprendizaje de los estudiantes, que es la razón de la escuela.

Hay que destacar que en esa reforma del año de 1992, se integró un equipo de 300 personas para trabajar el diseño curricular y se planteó la necesidad de ser validado por la comunidad educativa. A partir de estos propósitos generales, se estableció bloques de contenidos, ejes transversales y se sugirieron estrategias metodológicas. De acuerdo al diseño curricular los docentes, por su parte, en sus aulas debían hacer las concreciones que se correspondieran con los contextos de actuación y las características de los estudiantes. Se empezó a diseñar unidades de aprendizajes, caminos para lograr la concreción curricular, eso se dio parcialmente. Sin embargo, se oficializó el currículo con orientaciones, pero no de una manera sistemática; tampoco se creó el sistema de seguimiento y evaluación que nos permitiera revisar, hacer correcciones y retroalimentación.

La Viceministro, a su juicio, señaló tres características que debe tener el nuevo currículo:

- *Participación de los actores de la educación para concretizar el currículo.*
- *La flexibilidad a los contextos sociales.*
- *La apertura para la mejora educativa e innovaciones.*

Esto no se realizó sistemáticamente porque cada administración pone énfasis diferente en las políticas educativas que deben primar en todas las instancias del sistema educativo. También, nos hemos olvidado de los centros educativos que es una responsabilidad del maestro, los directores y los padres; la familia ha delegado la formación a la escuela, la cual está cada vez más sola. Los directores, en algunos casos, no reúnen las competencias para desempeñarse adecuadamente. De igual modo, un sistema educativo centralizado e influido por el clientelismo político y un personal con poca formación académica, la formación inicial que recibieron los maestros en servicios no se corresponde con lo que son los fundamentos curriculares, y el salario del maestro no se corresponde con la canasta básica nacional. Estos son algunos de los problemas que tenemos que enfrentar. Estamos propiciando que este diseño curricular se haga con la participación de todos, con la mirada centrada en los centros educativos. Los análisis que se han hecho del currículo están a nivel de rediseño, el desarrollo curricular es muy desigual. Se puede decir que cumplimos con los estándares internacionales a nivel de desarrollo curri-

cular, pero estamos todavía con un sistema centralizado, con recursos insuficientes y falta de un sistema de evaluación que dé seguimiento a los procesos educativos.

En el caso de Colombia, ¿Cómo ha sido la experiencia educativa?

La Dra. Margarita Peña nos explica que en Colombia en los años 90 se hizo una gran movilización para crear una nueva constitución que pretendió salir al paso a una cantidad de restricciones en el ambiente político que habían marginado grupos de izquierda, grupos de centro izquierda y que habían monopolizado el poder político en mano de los partidos. Esto fue interesante, porque una de estas fuerzas sociales fue el magisterio. Este venía desde los años 80 trabajando el movimiento pedagógico, el cual fue una escuela que surgió de los sindicatos para estudiar la educación; se dedicaron a analizar la relación con la escuela. Lo primero fue revelarse contra el concepto de Currículo Único, que hasta hoy estamos viviendo. Los maestros del movimiento pedagógico se definieron constructores del currículo, se negaron aceptar las prerrogativas del Ministerio de Educación y se dieron algunas prescripciones curriculares. Eso desembocó en la Ley de Educación de 1974 que afirma la autonomía curricular, paralelamente a esto se dio la reforma del Estado y como consecuencia la descentralización de la educación.

La Dra. Margarita Peña señala, como consecuencia de este movimiento pedagógico, se descentralizó el currículo, la metodología, la evaluación de aula; cada escuela podría generar su propio sistema de calificación, ya no había un boletín único general, se delegó las escuelas a los gobiernos locales, aunque fue incompleto. Se mantenía centralizada la parte administrativa, como la asignación de recursos y personal docente a las escuelas, no se le dio toda la autonomía requerida, ningún currículo nacional llegó jamás a las escuelas rurales del país, no había los medios suficientes para comunicar ese currículo y mucho menos para darle seguimiento. De un Ministerio poderoso pasó a ser un Ministerio regulador; las normas del sistema son nacionales, y las mismas, tienen que ver primero cuanto dinero hay, segundo como se distribuye, tercero qué tanta competencias tienen los gobiernos locales y las escuelas para manejar ese dinero y cuarto, por parte del gobierno nacional, evaluar al final cómo se gastó.

En el caso de la calidad de los aprendizajes, el Ministerio mantuvo los estándares de competencias que son los puntos de llegadas por grupos de grados educati-

vos, que son las bases para que los docentes construyan en las escuelas los planes de estudios y su currículo. También se generó el Sistema Nacional de Evaluación, en el cual, tenemos la responsabilidad de medir periódicamente como van esos aprendizajes, como en Chile, son evaluaciones por escuelas con resultados que se le devuelven a cada escuela para que en bases a estos puedan tomar decisiones. En los últimos años se ha venido presentando obstáculos por parte del gobierno nacional, la capacidad regulatoria es muy grande, pero la capacidad de control es muy poca. No existe una forma eficiente de controlar los recursos que llegan y que no se pierdan, el Sistema paga gran cantidad de niños fantasma que no existen, se lleva más de 10 años pagando servicios no atendido. Por otra parte, aunque el clientelismo político es un factor negativo está más controlado a nivel local, en relación a los políticos y docentes.

El logro mayor del gobierno es poner en marcha el Sistema de Evaluación, se cuenta con tres evaluaciones censales, la que está a cargo del instituto que dirijo en este momento. Hemos avanzado a nivel de currículo, pero aunque todos los maestros estén en la disponibilidad de construir el nuevo currículo no todos están al mismo nivel de formación profesional para hacerlo, casi la totalidad de los maestros son licenciados, esto ha sido un gran paso, pero la formación docente no le esta proporcionando a los maestros las capacidades o competencias para su ejercicio profesional tal como el magisterio se lo soñó en los años 80. La formación docente en Colombia tiene un carácter mucho más académico, con aspiraciones a ser una formación universitaria de alto nivel, pero ha descuidado la práctica docente. Hay cierto temor a lo práctico como si fuera instrumental, hay cierto temor a que la profesión docente se parezca un oficio, es algo que hay que planearlo seriamente.

Dr. Jari Lavonen ¿Cuál ha sido la experiencia en Finlandia?

Los alcances a nivel educativo en nuestro país (Finlandia) no es un milagro, es fruto del trabajo tesonero de los ciudadanos que decidieron hacer un cambio en la educación. En el caso de la República Dominicana, creo que los maestros no están ordenando las actividades creativas, esto es un efecto colateral negativo, igualmente, el problema de utilizar los resultados como productos en la evaluación. Muy a menudo, los países están produciendo una lista de calificación en las escuelas y también las empresas están construyendo una calificación de los

estándares, y esto es muy dañino para el desarrollo de la eficacia y eficiencia, pero es básicamente una buena idea descubrir los proyectos, porque hay tantos efectos colaterales. Por ejemplo, en Finlandia estamos mirando cuáles son las metas y los insumos para el desarrollo de las escuelas, dar mucha libertad a los maestros para implementar sus ideas, estamos trabajando en buen contexto pero no podemos decir cuál es la mejor solución para el contexto de la Republica Dominicana, cuáles son los efectos colaterales, en general es un reto muy grande definir cuáles son las principales competencias. En Finlandia, por ejemplo, en los países de la Organización para Cooperación Económica y el Desarrollo, OCDE, tenemos definidos y recomendados las competencias básicas que necesita el ser humano y como trabajamos el conocimiento con la información, esto nos lleva a pensar en elaborar un tipo de marco de referencia para trabajar la tecnología, esto se está llevando a cabo en Europa. Las definiciones de las competencias claves o básicas es una tarea difícil, quizá hay más de 140 definiciones diferentes sobre competencias básicas, pero básicamente hay una confusión de como construir el currículo, si vamos a utilizar un modelo de insumo o producto, realmente no hay una respuesta en concreto.

Un segundo punto que me gustaría profundizar es la descentralización, creo que la educación necesita de métodos y prácticas que profundicen más en la organización de los maestros y estudiantes, entre enseñanza y estudiantes, y que cada uno se empodere de sus funciones. La descentralización es lo que hemos seguido en estos últimos 30 años en Finlandia; es uno de los buenos resultados que hemos logrado. En un estudio comparativo entre Estados Unidos, Corea del Sur y Finlandia sobre la eficacia en sentido de las competencias, quedamos en la primera posición, esto se ha debido en gran parte a la descentralización. Creo que hay que aumentar el liderazgo de los directivos para que apoyen a los maestros en su desarrollo profesional, es tan importante la gestión como aprender a evaluar la calidad. Algunos puntos importantes a considerar:

- *Potencializar el control de la calidad a nivel nacional, para ver que está ocurriendo en diferentes partes del país.*
- *A nivel de la municipalidad debe haber un control de calidad en las escuelas, una evaluación formativa y una eficaz organización de las actividades escolares.*
- *La confianza de los actores para el control de calidad.*

- *Cómo implementar nuevas ideas para hacer cambios, el mismo, es un proceso de discusión a largo plazo. Este tipo de discusión es importante en la manera de implementar nuevas ideas, pero también se necesita la participación a nivel local, involucrar las universidades para discutir con el ministerio sobre los cambios curriculares.*

Hay tres niveles de implementar las nuevas ideas:

- *Municipal.*
- *Gubernamental.*
- *Individual.*

Dos palabras claves: confianza y competencias, que son importante en la formación docente.

Uno de los aspectos relevantes que nos asegura poder implementar el currículo en las escuelas son los docentes, los directivos, los padres y los estudiantes.

Dr. Carlos Beca ¿Qué nos plantea en torno a esta idea, y cuál es la experiencia de Chile?

En el caso de Chile hemos priorizado desarrollar las competencias en los docentes para lograr una enseñanza de calidad y por ende un buen desarrollo curricular.

La República Dominicana vivió en los años 90 la dificultad en que las universidades no conocían ese nuevo currículo, de igual forma, Chile vivió situaciones semejantes; en los años 98 se inició la reforma curricular que se aplicó gradualmente a nivel de educación preescolar, básica y media. Otro aspecto importante, es que Chile, en las últimas décadas, ha ido creciendo en materia de educación superior, donde la carrera de educación ha jugado un papel clave, una buena parte de los estudiantes que a veces no logran los puntajes para la carrera más exigentes en su ingreso van a la carrera de pedagogía o educación, que son menos selectivas y que han proliferado grandemente, sobre todo por parte de las universidades privadas.

La educación pública en Chile, tanto en el sistema escolar como en la educación superior, han sufrido un deterioro muy fuerte. En el sistema escolar la educación pública está administrada por los municipios, es decir, descentralizada. Por otro lado, en la educación superior se nota un crecimiento en la formación de profesores por parte de las universidades privadas. Entonces se nos produce una brecha con lo que se pretende con el nuevo currículo escolar y lo que se logra con los docentes, en

base a su formación inicial y continua, que es débil y desvinculada de las necesidades del docente. Aquí se nos cruza el currículo y la formación con el tercer elemento que es la evaluación. En Chile, el sistema de evaluación técnicamente está bien estructurado, y nuestro país participa en las pruebas internacionales, lo que nos permite saber en qué pie estamos parado en calidad de la educación latinoamericana y del mundo, así como también escuelas por escuelas en qué situación se encuentran. Pero hay un problema que se produce con estas evaluaciones, es que si no son planteadas en las perspectivas del mejoramiento de los aprendizajes se transforman en un instrumento para comparar una escuela con otra, produciendo una competitividad interna en el interior del sistema y en el caso chileno que existe una competitividad grande del sector municipal público y el sector particular con financiamiento del Estado. De esto se deriva que las escuelas privadas que van seleccionando estudiantes, van obteniendo mejores resultados en las evaluaciones nacionales, las evidencias la hacen de público conocimiento. Como resultados de esto, los estudiantes van emigrando de las escuelas públicas hacia las escuelas particulares, entonces la evaluación que es un instrumento tan importante para conocer los niveles de aprendizajes de calidad del sistema tiene que dársele un giro para que se oriente en mejoras de los aprendizajes y para que sea mucho más de lo que se está haciendo en Chile.

En este sentido, los docentes y el equipo directivo permitirían ver cuáles son las áreas que hay que fortalecer en los aprendizajes de los estudiantes y cómo ayudar a los alumnos y a las escuelas que tienen más problemas para que puedan lograr mejores aprendizajes, es decir, tenemos que tener cuidado, con que las evaluaciones no terminen en un instrumento para la sección o para la segregación y se pierda la mística de ser un instrumento para mejorar los aprendizajes, y para esto hay que trabajar la formación docente y el conocimiento del currículo que están muy vinculados. Tenemos que trabajar formación docente y formación inicial y en esto las universidades tienen una responsabilidad, y el Estado tiene la responsabilidad de regular el trabajo de estas universidades. Pero también la formación continua que se hace en las Escuelas donde el director pueda dirigir el trabajo del docente, con el currículo a la vista y con los resultados de la evaluación puedan ver en qué área los docentes tienen dificultades y en qué área fortalecer el trabajo. Así, la evaluación de los docentes es vista como aprendizaje y evaluación formativa que permita indicar a los docentes que tienen dificultades para evaluar día a día a los estudiantes, dificultades en la planificación de su plan de clase o dificultades en los alumnos con pro-

blemas de aprendizajes. La escuela capaz de diagnosticar las dificultades de sus docentes se constituye en una comunidad de aprendizaje.

En conclusión, Chile vive el desafío de fortalecer la educación pública y ver de qué manera el Estado logra que el currículo que hemos trabajado y los medios que hemos dispuestos puedan estar al servicio de los docentes. Fortalecer la competitividad, la formación y sobre todo lograr un clima de confianza entre directores y docentes para realizar un trabajo colaborativo.

Dos preguntas a los integrantes del coloquio

- *¿El pensamiento complejo como está en la educación dominicana?*
- *¿Díganos dos ideas que son imprescindibles para mejorar la educación Dominicana?*

Conclusión

- *La educación tiene que ser vista de manera sistémica y holística.*

- *Desarrollar una educación inicial y continua de calidad, relevante, pertinente al currículo y al contexto en que se desarrolla.*
- *Tener política educativa bien estructurada y carrera profesional docente, donde se privilegie el buen desempeño y que se tomen en cuenta las condiciones en que el docente se desempeña.*
- *Apoyo a los docentes que están en ejercicio que requieren una interacción permanente entre ellos para construir un conocimiento compartido.*
- *Identificar y trabajar la evaluación estratégica para incorporarla en la práctica pedagógica, una manera de evaluar no solo a los estudiantes sino también a los docentes.*
- *Potencializar la descentralización de la educación.*
- *Incentivar los controles de calidad para mejorar la educación a nivel nacional e internacional.*

Finalmente, se agradece la participación de la señora Viceministro de Asuntos Técnico Pedagógico, Dra. Minerva Vincent, muy agradecido de la participación internacional del Dr. Jari Lavonen, Dra. Margarita Peña y el Dr. Carlos Beca.

A todos, Muchas Gracias

VI. Conferencias Invitadas:

1. Resultados de Pruebas Nacionales

Dra. Anzell Schecker, Directora General de Evaluación, MINERD



Ministerio de Educación
REPUBLICA DOMINICANA
Dirección General de Evaluación y Control de la Calidad de la Educación

RESULTADOS DE PRUEBAS NACIONALES 2011

¿QUÉ SON LAS PRUEBAS NACIONALES?



- Las Pruebas Nacionales se realizan desde 1992 y evalúan los logros de aprendizaje de los y las estudiantes al concluir los niveles básico y medio, teniendo consecuencias para su promoción:
 - El peso de las Pruebas Nacionales en la Nota Final, es del 30%; el 70% restante se corresponde con las calificaciones obtenidas (nota de presentación) en el Centro Educativo donde cursa el año escolar.
- Se aplican al final de año escolar en 8vo grado de Básica, 3er ciclo de adultos y 4to grado de Media en las áreas de Lengua Española, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza de acuerdo a los contenidos del currículo vigente. Hay 3 convocatorias cada año.
- Tienen carácter de promoción pero a la vez deben informar sobre el desempeño y la calidad del sistema para tomar medidas que contribuyan a la mejora.

EL MARCO DE CALIDAD

- La calidad de la educación es el marco de referencia del sistema educativo dominicano, que tiene como función garantizar la eficacia y eficiencia del mismo. (Ley de Educación 66-97)
- La Ley General de Educación establece el sistema nacional de evaluación de la calidad (art. 61) con el fin de:
 - Disponer de informaciones objetivas del rendimiento escolar.
 - Establecer además de la evaluación sistemática y continua del rendimiento de los educandos, mediciones periódicas mediante un sistema de pruebas nacionales de término en los niveles y ciclos que el consejo nacional de educación considere pertinentes.
 - Evaluar sistemáticamente todos los parámetros determinantes de la calidad de la educación
 - Utilizar la investigación y los resultados de las evaluaciones para mejorar la calidad de la educación.

ANÁLISIS TÉCNICO DE LAS PRUEBAS NACIONALES 2009

Diagnóstico	Soluciones propuestas
<ul style="list-style-type: none"> El diseño de PN era inconsistente; de convocatoria en convocatoria, de año en año. El diseño de PN hasta ahora no permite ver progresión en el tiempo. Existen problemas con estudiantes que copian de sus compañeros y también otros tipos de fraude. El diseño usaba ítems insuficientes para hacer inferencias sustentables sobre los niveles de logro obtenidos en la educación dominicana Los ítems se escogían sin contar con evidencia con respecto a su nivel de dificultad ni con respecto a otras características psicométricas (sin pilotaje). 	<ul style="list-style-type: none"> En 2010 introducir un escalamiento de acuerdo a la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI) para equiparar las pruebas. Todo estudiante enfrentará un estándar equivalente. El escalamiento y análisis de acuerdo al Modelo de Rasch y uso de ítems ancla que permitirá ver progresión del 2010 en adelante Introducir 2 cuadernillos para cada convocatoria en cada modalidad. Cada estudiante trabaja en uno de los cuadernillos, que se le asigna aleatoriamente. Dificulta la copia y aumenta la cantidad de ítems. Escoger ítems que presenten características psicométricas adecuadas. Se escogerán ítems para asegurar una distribución equivalente de niveles de dificultad y una distribución apropiada de contenidos

DIRECCIÓN DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

- Tiene como función contribuir con la mejora de la calidad educativa mediante la evaluación y estudio de los logros de aprendizaje y los factores asociados, así como la divulgación y uso de dichos resultados para la toma de decisiones en los diferentes ámbitos del sistema educativo.
- Trabaja en tres líneas generales de acción: Pruebas Nacionales, Evaluaciones Diagnósticas y Estudios Internacionales

INNOVACIONES PRUEBAS NACIONALES A PARTIR DEL 2010

Técnicas	Administrativas
<ul style="list-style-type: none"> Consultoría Internacional para la mejora Análisis de ítems pasados y recodificación Cambio en el cálculo de puntaje de los estudiantes; Uso de Teoría de Respuesta al Ítem (TRI) Comparabilidad en el tiempo Uso de dos cuadernillos por área. Cuadernillos distintos para técnico-profesional que evalúan solo el 1er ciclo Realización de pilotos de ítems mayo 2011 Futuros informes de resultados por centro Talleres y encuentros para reforzar las orientaciones, elaboración de manuales 	<ul style="list-style-type: none"> Adquisición de equipos (lectores ópticos, contadora de hojas, impresoras). Uso del sistema de gestión de centros para capturar la matrícula Revisión de los procesos de control de calidad Uso de un furgón de seguridad y mas de un centro de acopio Aumento en el pago al presidente jurado Devolución de cuadernillos y posterior trituración de los mismos. Uso de nuevos formularios de control. Solicitud inscripción de estudiantes pendientes de años anteriores al 2006 que quieran tomar las pruebas (sus hojas ya no salen automáticamente)

PRUEBAS NACIONALES 2011, 1RA CONVOCATORIA

RESULTADOS DE PROMOCIÓN
POR REGIONALES
EJEMPLO NIVEL MEDIO

PARA OBTENER TODOS LOS RESULTADOS VER EN LA PÁGINA
WWW.SEE.GOB.DO

TECNICO-PROFESIONAL				
REGIONALES	CONVOCADOS	PRESENTES	PROMOVIDOS	% PROM.
01- Barahona	625	605	313	51.74
02- San Juan	482	442	186	38.29
03- Azua	589	577	410	71.06
04- San Cristobal	1,479	1,272	786	57.29
05- San Pedro	546	513	477	58.67
06- La Vega	1,291	1,231	754	62.06
07- San Francisco	705	688	357	54.26
08- Santiago	2,480	2,230	981	43.99
09- Mao	180	173	120	69.38
10- Sto. Dgo.	4,253	4,122	3,105	75.33
11- Puerto Plata	332	322	110	34.16
12- Higüey	290	269	112	41.64
13- Montecristi	118	116	95	84.48
14- Nagua	40	38	19	50.00
15- Sto Dgo	5,555	5,338	3,409	72.17
16- Cotuí	864	840	554	63.57
17- Monte Plata	205	201	159	79.10
18- Neyba	176	169	83	49.11
TOTAL	18,480	17,516	10,993	62.76%

Dirección General de Evaluación y Control de la Calidad de la Educación

Resultados generales de promoción nacional

PERIODO	Porcentaje de promoción en 1ra convocatoria		
	Básica (Ibo)	Media General	Media Técnico-profesional
2010	81%	52%	59%
2011	85%	60%	63%

RESULTADOS DE PRUEBAS
NACIONALES 2011
1RA CONVOCATORIA
(PROMEDIOS EN ESCALA DE 0-30)

MEDIA GENERAL				
REGIONALES	CONVOCADOS	PRESENTES	PROMOVIDOS	% PROM.
01- Barahona	1650	1,437	798	55.53
02- San Juan	3313	2,966	893	30.11
03- Azua	5360	4,717	3,081	65.32
04- San Cristobal	7114	6,208	3,181	51.24
05- San Pedro	9131	8,081	5,733	70.94
06- La Vega	8649	7,021	3,418	48.68
07- San Francisco	5655	4,746	2,472	52.09
08- Santiago	12835	10,047	5,409	53.84
09- Mao	3250	2,710	1,215	44.94
10- Sto. Dgo.	18721	16,888	11,779	71.14
11- Puerto Plata	5003	4,274	2,434	56.95
12- Higüey	3068	2,516	1,176	46.74
13- Montecristi	2829	2,089	1,065	51.72
14- Nagua	3734	3,033	1,992	65.68
15- Sto Dgo	20349	17,501	11,243	64.24
16- Cotuí	4302	3,741	1,948	52.07
17- Monte Plata	2847	2,317	1,680	72.51
18- Neyba	1780	1,626	1,070	65.81
TOTAL	119,040	101,558	60,590	59.66

PROMEDIO EN PRUEBAS NACIONALES POR
ZONA, SECTOR Y GENERO, MEDIA GENERAL

Zona de ubicación del centro educativo	Puntaje promedio por asignatura			
	Lengua Española	Matemática	Sociales	Naturales
RURAL	17.57	17.51	17.47	17.65
URBANA	18.06	17.76	18.11	18.02

Sector de financiamiento	Puntaje promedio por asignatura			
	Lengua Española	Matemática	Sociales	Naturales
PRIVADO	20.20	18.73	19.88	19.91
PUBLICO	17.51	17.26	17.57	17.65
SEMIPUBLICO	17.88	17.50	18.25	18.01

Sexo de los estudiantes	Puntaje promedio por asignatura			
	Lengua Española	Matemática	Sociales	Naturales
FEMENINO	18.24	17.79	17.98	18.14
MASCULINO	17.99	17.54	18.34	18.24

PROMEDIO EN PRUEBAS NACIONALES POR ZONA, SECTOR Y GENERO, MEDIA TÉCNICO-PROFESIONAL

Zona de ubicación del centro educativo	Puntaje promedio por asignatura			
	Lengua Española	Matemática	Sociales	Naturales
RURAL	17.64	17.91	17.61	18.30
URBANA	17.37	17.62	18.12	17.86

Sector de financiamiento	Puntaje promedio por asignatura			
	Lengua Española	Matemática	Sociales	Naturales
PRIVADO	18.37	18.23	18.07	18.06
PUBLICO	18.00	17.98	17.94	18.07
SEMIOFICIAL	19.34	19.68	19.18	19.57

Sexo de los estudiantes	Puntaje promedio por asignatura			
	Lengua Española	Matemática	Sociales	Naturales
FEMENINO	18.20	17.91	17.85	18.01
MASCULINO	18.04	18.50	18.38	18.44

Dirección General de Evaluación y Control de la Calidad de la Educación

MEDIA MATEMATICA 2011-IRA											Promedio Reg.
Región	DISTRITOS										
	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	
01	18.66	18.16	17.01	18.47							18.84
02	18.82	17.78	18.28	18.11	17.33	18.77	18.88				18.38
03	18.18	17.08	18.88	17.38							17.92
04	18.18	17.04	18.81	17.88	18.27	18.11					18.78
05	18.18	20.21	20.00	14.98	18.41	18.88	21.00	18.88	17.08		18.18
06	17.08	18.48	18.27	18.48	18.18	17.48	18.88				18.08
07	18.78	18.04	18.37	18.82	18.88	18.88	18.88				18.88
08	18.28	18.84	18.88	17.48	17.78	18.88	18.88				18.88
09	17.48	18.98	18.88	18.48							18.48
10	18.44	17.88	18.77	18.27	17.08	18.78					18.88
11	18.87	17.88	17.88	18.11	18.21	18.88	17.18				18.17
12	17.87	18.18	18.01	18.88							18.47
13	18.88	18.84	18.07	17.18	17.88	17.84					17.74
14	18.88	18.88	18.28	18.18	18.28						18.08
15	17.47	17.48	20.28	18.08	18.88						18.88
16	18.18	18.48	17.88	18.21	14.98	18.88					18.17
17	18.88	18.88	20.88	18.88	17.87						17.87
18	22.18	18.87	14.98	17.78	18.08						18.88

INFORME RESULTADOS PRUEBAS NACIONALES 2011



PROMEDIOS POR DISTRITO EDUCATIVO (ESCALA DE 0-30) EJEMPLO DEL NIVEL MEDIO

Dirección General de Evaluación y Control de la Calidad de la Educación

MEDIA SOCIALES 2011-IRA											Promedio Reg.
Región	DISTRITOS										
	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	
01	18.18	17.81	17.48	18.88							17.88
02	18.48	17.18	18.88	18.08	18.78	14.27	18.47				18.38
03	18.48	17.81	18.88	18.88							17.34
04	18.87	17.78	17.88	18.28	18.88	18.88					17.08
05	17.88	18.21	18.18	18.18	18.84	18.88	22.88	17.84	18.88		18.47
06	18.88	18.08	18.48	18.78	18.78	17.08	17.08	17.08			18.17
07	18.87	18.87	18.78	18.18	18.84	18.77	18.88				18.17
08	18.88	17.08	17.07	17.08	17.48	18.88	18.88				18.88
09	17.87	18.88	17.88	14.98							18.34
10	18.14	18.88	20.88	18.14	17.48	18.21					18.88
11	17.84	18.08	17.74	18.47	17.14	18.84	18.48				18.20
12	18.08	18.74	18.87	18.88							17.87
13	18.08	18.78	18.88	17.88	18.87	18.88					17.11
14	18.78	18.88	17.18	18.88	18.81						18.18
15	17.48	18.28	21.87	18.88	18.87						18.17
16	17.18	18.28	18.88	17.88	14.98	18.44					18.17
17	18.88	18.18	18.88	18.84	18.84						17.87
18	17.88	18.08	14.98	18.88	18.88						17.88

INFORME RESULTADOS PRUEBAS NACIONALES 2011



Dirección General de Evaluación y Control de la Calidad de la Educación

MEDIA ESPAÑOL 2011-IRA											Promedio Reg.
Región	DISTRITOS										
	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	
01	18.44	17.07	17.28	17.88							17.08
02	18.88	18.11	17.48	14.04	18.18	18.47	18.88				18.88
03	17.11	18.88	17.28	17.48							18.87
04	18.88	18.08	17.87	17.84	18.74	18.48					17.20
05	18.88	18.48	18.18	18.88	18.88	18.88	18.48	18.88			18.34
06	18.74	17.88	17.07	18.88	18.87	17.48	17.48				17.87
07	18.88	17.28	18.27	18.88	17.14	17.28	18.28				18.88
08	17.88	17.88	18.78	17.08	18.48	17.18	18.88				17.88
09	18.28	18.88	18.18	18.18							17.38
10	18.88	18.18	18.88	18.87	17.78	18.88					18.88
11	17.28	18.48	17.04	18.88	17.87	17.88	17.87				17.88
12	18.08	17.48	18.88	18.88							17.88
13	17.88	18.18	18.08	17.08	17.08	17.88					17.11
14	17.48	17.48	18.08	18.88	18.78						17.47
15	17.78	18.18	21.28	18.87	18.28						18.18
16	17.48	18.88	17.87	17.78	18.24	18.84					18.88
17	17.44	18.88	18.88	17.88	18.07						17.88
18	18.17	17.88	18.88	17.88	17.84						18.88

INFORME RESULTADOS PRUEBAS NACIONALES 2011



Dirección General de Evaluación y Control de la Calidad de la Educación

MEDIA NATURALES 2011-IRA											Promedio Reg.
Región	DISTRITOS										
	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	
01	18.88	17.88	17.37	18.88							18.78
02	18.88	17.77	18.48	18.87	18.88	14.87	18.88				18.88
03	18.28	17.88	18.88	18.28							18.87
04	18.44	17.88	17.88	18.18	18.88	18.78					17.08
05	17.88	18.88	20.47	18.48	21.48	18.77	22.88	18.28	17.28		18.88
06	18.41	20.74	18.88	18.88	18.08	17.11	18.88				18.48
07	18.88	17.04	18.41	18.18	18.07	18.78	18.88				18.38
08	18.88	17.28	17.88	18.88	17.88	18.28	18.28				18.88
09	17.88	18.07	18.84	18.88							18.44
10	18.44	18.28	21.88	18.48	17.97	18.88					18.88
11	17.88	17.28	17.78	18.08	17.48	18.88	18.44				17.88
12	18.88	17.18	18.18	18.88							17.78
13	18.48	18.77	18.78	17.88	17.88	17.28					17.18
14	18.48	18.78	18.88	18.88	18.18						18.88
15	17.88	18.28	21.28	18.28	18.28						18.88
16	18.88	18.78	18.28	17.28	14.78	18.88					18.18
17	18.88	18.88	21.84	18.88	18.18						17.87
18	18.78	17.48	14.88	18.88	18.88						17.88

INFORME RESULTADOS PRUEBAS NACIONALES 2011



INFORMES DE RESULTADOS DE PRUEBAS NACIONALES A LOS CENTROS EDUCATIVOS

RESULTADOS DE PRUEBAS EN EL CENTRO

Estadísticas Generales del Centro Hernando Gorjón

Cantidad	Nro.	%
Sección de 1º Grado de Educación Media en este Centro	7	
Estudiantes registrados en Pruebas Nacionales en 1º Grado Media	28	100%
Estudiantes que se presentaron a Pruebas Nacionales	21	75%
Estudiantes que promovieron en 1ª Convocatoria	16	76%
Estudiantes aplazados	7	33%
Estudiantes de género femenino presentes en pruebas	12	57%
Estudiantes de género masculino presentes en pruebas	11	52%

Explicación del Gráfico:

Leído bajo la columna de "Nro.", representa el total de estudiantes en la categoría señalada. Tómese en cuenta las siguientes observaciones:

- Los porcentajes se calculan sobre las siguientes bases:
 - Presentes en Pruebas, sobre el total de estudiantes inscritos para Pruebas Nacionales.
 - Los demás valores (Promueven, reprobados, aplazados, distribución por género) se calcula sobre el total de presentes.
- Los términos significan el porcentaje de estudiantes en cada categoría.
- Para Educación Básica y Adición, los estudiantes "reprobados" son los que no aprueban ninguna de las áreas y pierden la oportunidad de la única segunda convocatoria.
- Un estudiante puede estar aplazado en más de una asignatura. Por tanto el número general de aplazados (que aparece arriba) puede ser menor al número de aplazados por asignatura que se presenta en los resultados por área.

INFORMACION QUE CONTIENE

- Presentación / Identificación del centro
- Explicación de elementos evaluados y forma de presentarlos e interpretarlos
- Estadísticas Generales del Centro
- Resultados comparativos de cada áreas por Regional, Distrito, centros semejantes
- Relación nota de presentación-calificaciones de Pruebas
- Porcentaje de respuestas correctas por aspectos dentro de cada área
- Recomendaciones sobre resultados

Resultados generales en Lengua Española en el Hernando Gorjón del Distrito de Pedernales, Barahona

Cantidad	Nro.	%
Estudiantes que se presentaron a Pruebas Nacionales en Lengua Española	21	100%
Estudiantes que promovieron en 1ª Convocatoria en Lengua Española	12	57%
Estudiantes aplazados en Lengua Española	7	33%
Estudiantes que, en Pruebas Nacionales, obtuvieron 15 aciertos o más en Lengua Española	2	10%
Estudiantes que en Pruebas Nacionales obtuvieron 14 aciertos o menos en Lengua Española	19	90%
Estudiantes que en Pruebas Nacionales obtuvieron 14 aciertos o menos en Lengua Española	19	90%

Comparación de Resultados con medias del Distrito y la Regional

Resultado	Medio del Distrito	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	Explicación de colores, según Centro de	
En este Centro	15.0																																	
En centros semejantes del Distrito	16.1																																	CEM GUAYTE
En instituciones del Distrito	16.4																																	CEM GUAYTE
En centros semejantes de la Regional	17.2																																	CEM GUAYTE
En instituciones de la Regional	17.2																																	CEM GUAYTE



Ministerio de Educación
REPÚBLICA DOMINICANA

Dirección de Evaluación de la Calidad de la Educación

REPORTE DE RESULTADOS DE PRUEBAS NACIONALES

Educación Media; Modalidad General

PRIMERA CONVOCATORIA JUNIO 2010

Centro: HERNANDO GORJÓN Código: 16000218

Dirección: GUAYTE S/N, Pedernales

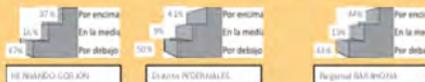
Distrito 01-01, Pedernales; Regional 01: Barahona

Zona: Urbana Sector: Público

Este documento presenta los resultados globales del Centro Educativo en las Pruebas Nacionales de Educación Media, en el año 2010. Los resultados se refieren a la PRIMERA CONVOCATORIA 2010, por las cuatro áreas evaluadas: Lengua Española, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza. El informe presenta diferentes análisis de los datos, así como sugerencias para mejorar dichos resultados, por lo que se invita a la dirección del Centro solicitar los mismos, en especial con docentes de las áreas evaluadas y la Asociación de Padres y Madres.

Distribución de estudiantes de acuerdo a los resultados en Lengua Española, del Hernando Gorjón, en comparación con Distrito de Pedernales y Regional de Barahona

El gráfico muestra el número de estudiantes que están por debajo, en la media y por encima de los resultados de los Centros de Pedernales y Regional de Barahona.



Relación entre notas de presentación y Resultados de Pruebas Nacionales, en el área de Lengua Española

Presentación	Resultados
Presentación de Pruebas Nacionales	100% de 2010
Promueven en Pruebas Nacionales	100% de 2010
Reprobados en Pruebas Nacionales y no inscritos en la segunda convocatoria	0%
Aplazados	33%
Presentación	100%
Resultados	76%

Resultados por TEMAS en Lengua Española, para el Hernando Gorjón

Resultado		% respuestas correctas	Escala de 0 a 100										Categoría de resultado
Ítem	Comparado con		0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	
Competencias Comunicativas	Centro	29	[Gráfico de barra con punto negro a 29]										
	Semejantes en Distrito	31	[Gráfico de barra con punto negro a 31]										SEMEJANTE
	Todos en Distrito	32	[Gráfico de barra con punto negro a 32]										SEMEJANTE
	Semejantes Regional	30	[Gráfico de barra con punto negro a 30]										SEMEJANTE
	Todos Regional	33	[Gráfico de barra con punto negro a 33]										SEMEJANTE
	Semejantes Nacional	45	[Gráfico de barra con punto negro a 45]										INFERIOR
	Todos Nacional	50	[Gráfico de barra con punto negro a 50]										INFERIOR

RECOMENDACIONES POR TEMA DEL AREA DE LENGUA ESPAÑOLA

Competencias Comunicativas: los conceptos y habilidades de Competencias Comunicativas deben ser reforzados. En especial se aconseja que los docentes del centro incluyan las siguientes estrategias en sus procesos de enseñanza-aprendizaje:

- Analizar diferentes clases de textos e identificar cada una de sus partes; usar los sinónimos y antónimos de las palabras que resulte difíciles de comprender en el texto.
- Analizar en cada texto los recursos y los actos de habla que ha utilizado el autor.
- Producir textos similares a los analizados.

EN CONCLUSION

- Estamos en proceso de mejora continua.
- Es nuestra aspiración entregar cada vez información más relevante y que sea utilizada para la toma de decisiones tanto a nivel macro como micro.
- Persisten grandes desafíos y la evaluación es una herramienta que puede contribuir significativamente en la búsqueda de calidad.

2. La Educación en Finlandia.

Dr. Jari Lavonen, Encargado del departamento de capacitación docente universidad de Helsinki, Finlandia

Presentación del Dr. Jari Lavonen por el Dr. Julio Leonardo Valeiron, Director Ejecutivo del IDEICE.

Europa, del viejo continente, como se puede ver en pantalla, Finlandia perteneciente a un grupo de países denominado nórdicos, en enero y en febrero su clima se pone mucho mejor, a 30 grados bajo cero.

Uno se pregunta en un país como ese, que hace 40 años era un país con serios problemas de pobreza, que tenía por delante muchos retos para lograr el desarrollo y vale decir que para lograr que sus habitantes, los finlandeses, pudieran vivir en un país digno, que les ayudara a crecer como personas, que les diera las bases materiales para desarrollar una vida feliz, es un país que en 40 años ha logrado lo suficiente. Uno puede decir, es un milagro. Bueno, es la obra de muchas personas que se han dedicado durante 40 años a hacer lo que tenían que hacer. Se hicieron preguntas y tomaron decisiones y han mantenido esas decisiones durante 40 años.

El Dr. Lavonen es PHd en ciencias Física de la Educación. Trabaja como docente e investigador en la Universidad de Helsinki, Finlandia. Profesor de ciencias en el área de matemáticas, física y educación. Director del Departamento de Formación Docente (Dato importante). Al buscar al internet y tratar de mirar la obra del Dr. Lavonen, uno se encuentra con más de 100 trabajos, artículos, libros, experiencia de investigaciones nacionales e internacionales; muchos materiales didácticos dedicados a la enseñanza de la ciencia, en su país. Estamos hablando de una persona que no solamente es un profesional dedicado, intelectual brillante, en su área de la ciencia, sino que es un hombre que ha puesto toda su dedicación, toda su sabiduría, ha puesto todo su corazón para que su país tenga la educación que se merece.

Escuchar al Dr. Lavonen sobre la experiencia de Finlandia es buen cierre del ciclo de conferencias de este congreso para poder aprender de los mejores, de aquellos que sí han desarrollado y tienen soluciones a los problemas de la educación.

En estos momentos vale la pena escuchar a este gran intelectual y a esta gran persona a quien le damos una cordial bienvenida a la República Dominicana y a este congreso.

Dr. Jari Lavonen

Gracias por la introducción, por parte mía y por parte de mi país, Finlandia. Gracias a la organización IDEICE por invitarme y por la celebración de esta importante reunión.

Damas y caballeros, les voy a presentar la educación de Finlandia, cómo estamos haciendo las cosas y cómo podemos garantizar la calidad en la educación primaria, secundaria y en la formación de nuestra educación.

Han visto en la pantalla, algunas fotos sobre Finlandia, en esta época del año hace bastante frío. Las fotos, tomadas de un periódico de ayer por la mañana, donde se muestra la ciudad de Helsinki, mostrando los niveles de nieve a que había llegado. Finlandia está en la parte norte de Europa, tiene más o menos 7 veces más territorios en Km cuadrados que la República Dominicana. Sin embargo, tenemos más o menos la mitad de la población de su país, eso quiere decir que la densidad en población en Finlandia es mucho más baja que en la de República Dominicana.

Basándonos en las estadísticas de la OECD, nuestra estadística muestra que nuestra industria es muy competitiva, tenemos a Nokia, compañía Finlandesa, aunque con algunos problemas, hay otras con buen desarrollo competitivo. Otra cosa que nos dice la OECD, es que tenemos más bajo índice de corrupción. Como pueden ver en las fotos, a veces el tiempo no es tan agradable. Y quiero decir que aquí, la gente es tan amistosa, tan sonriente y tratan a uno tan amablemente. Nosotros, quizás, no hablamos tanto, quizás no somos tan amistosos, pero trataremos de aprender de ustedes esas características humanas.

Se me ha solicitado, hablar de la educación primaria, secundaria, de formación docente educación, garantía de la calidad de la educación. Tengo seis (6) tópicos en mi presentación, apenas tengo 1 hora, por favor preguntar si no me da el tiempo.

En Finlandia tenemos una larga tradición educativa, aun en el Siglo XVI era importante que todos los ciudadanos finlandeses aprendieran a leer. Eso ocurrió, aun antes de suceder en la tradición católica, y luego vino la reforma de Martin Lutero, que vivía en Alemania, hizo la reforma allí y luego pasó a Finlandia. De acuerdo con esta reforma de la religión luterana, es importante que nosotros no confiemos solamente en lo que nos dicen los sacerdotes, sino también el que cada finlandés sea capaz de leer en la Biblia lo que Dios nos dice.

Hay una historia divertida de esa época, de que un ser humano no podía casarse sino podía leer parte del Génesis, esa era parte de las razones externas para aprender a leer, no se podían casar. En el Siglo XVII algún tipo de enseñanza sistemática comenzó, y esa fue otra de las razones por la que la gente comenzó a leer. Es una larga historia de educación en Finlandia.

En 1866 el Estado se hizo cargo del sistema educativo y hubo una separación entre la educación estatal y religiosa; ahí comenzamos con la educación sistemática para toda la gente en Finlandia. En 1922 el sistema educativo incluyó la escuela primaria, así que los estudiantes pudieron escoger al 4to grado, si estaban tomando una educación compulsoria común o si estaban después del 4to año de educación tomando 3 años de escuelas secundarias, después de 5 años de escuela secundaria. Ese sistema educativo separó a los estudiantes a la edad de 11 años, eso no fue bueno para la sociedad y los políticos decidieron en los años 60 que deberíamos tener una escuela común, pública, exhaustiva donde deberían de ir todos los niños, sin escuelas privadas.

Fue una situación política particular en Finlandia, a raíz del acontecimiento de la 2da. Guerra Mundial, después de sufrir y perder la guerra, el país tuvo que pagar multas e indemnización a Rusia. Ante esta situación los políticos decidieron que la educación era la mejor manera para elevar nuestra sociedad. Después de eso, como resultado, tenemos una escuela obligatoria donde todo el mundo debe asistir, sin educación privada. Esta nueva escuela nace con una filosofía, con la idea de que nosotros deberíamos desarrollar al ser humano de una manera versátil, que ofreciera un concepto educativo amplio de alfabetismo y educación, incluyendo arte, moral, y el esclarecimiento de problemas éticos;

ese es el tipo de educación finlandesa. Es una de las razones por las cuales los maestros, realmente, son tan apreciados, han sido realmente gente muy importante en todos los campos y en todas las aldeas; porque introducían el conocimiento para los pobladores. Hay más o menos una estructura de la educación, todos el mundo tiene una idea de cómo se establece esa estructura, nos interesa aprender pero también ver como ese aprendizaje es apoyado a nivel nacional. Solo tenemos un ministerio para la educación y cultura e igualmente tenemos una política educativa para las escuelas; son las universidades las responsables de formalizar las leyes, formularlas y hacer la estrategia general.

En la educación finlandesa y todos los campos políticos, los ministerios no dan largas órdenes o ponencias, sino que escriben estrategias en conjunto, por ejemplo, mi gente en la universidad escriben documentos muy cortos (de 2 o 3 páginas) donde se describen las problemáticas más importantes. Tenemos una oficina con independencia financiera que funciona bajo el ministerio de educación, se llama la Junta Nacional de Educación que es responsable del desarrollo de los currícula nacionales y también es responsable de monitorear y organizar una evaluación basada en muestras representativas pequeñas. Así es como sabemos cómo está caminando la educación en diferentes partes de Finlandia, basándonos en muestreo no en un análisis total. Lo que es importante es que la gente del ministerio o la Junta de Educación del Pueblo, no trabajan sola, sino que trabaja con diferentes actores como por ejemplo, las universidades, igualmente el sindicato de maestros, trabajadores, las industrias y también participan representantes del estudiantado. De este tipo de reuniones salen ideas para la política nacional.

La educación se organiza en 8 universidades y cada universidad tiene una fuerte autonomía para manejar principalmente su educación. También hay una responsabilidad de las municipalidades que organizan muchas fases de la capacitación y muchas bases, es una estrategia muy importante donde esta junta nacional de educación del pueblo toma acción muy activa. También tenemos compañías públicas de publicación que se enfocan cada vez más en el aprendizaje de electrónica y tienen realmente plataformas donde se están preparando libros de textos y la plataforma igualmente para los libros de textos, y también los maestros escogen libremente qué textos quieren usar dentro de los publicados. Así para un maestro es posible decir: no voy a utilizar este texto, sino yo como maestro voy a preparar mi propio material de aprendizaje.

Uno de los lugares más importante donde se organiza la educación es a nivel municipal. Las municipalidades deben planificar el currículo local basándose en las pautas nacionales y son también responsables de monitorear cómo ocurren las cosas en las escuelas de sus municipios; igual también hacen este monitoreo en base a un muestreo.

En Finlandia hemos desarrollado la idea de la discriminación positiva, esto significa que si la gente del municipio reconoce que hay dificultades esenciales de aprendizaje en ciertas escuelas, entonces ofrecen más recursos para esas escuelas.

Y también está en el asunto, lo que es la enseñanza y el aprendizaje donde las familias participan activamente en la educación. Las escuelas organizan noches para los padres a nivel de aula y a nivel de escuela; igualmente hay clubes organizados por aula donde los padres apoyan la actividad docente en el aula. Quiero enfatizar que la municipalidad dio esta idea de descentralización, lo cual es lo más importante de nuestra educación. Al nivel local ocurren todas las acciones más importantes, ya que ahí decidimos cómo el dinero de impuestos que se recolecta se asigna a la educación y tiene igualmente la posibilidad de cómo utilizar los impuestos y el dinero, cómo asignarlo. Hay mucha flexibilidad y mucha libertad en nuestro sistema de asignación de recursos.

Se ha discutido que el contexto de Finlandia y el contexto de la Republica Dominicana son contextos totalmente diferentes, yo puedo ver similitudes pero también hay muchas diferencias y es por eso quizás, yo he hecho lo que llamo, las 4 característica más importantes de nuestro contexto educativo, debemos tener cuidadosamente en cuenta cuando planificamos el currículo o los programas de formación docente.

Este es mi resumen personal basándome en las publicaciones de investigadores finlandeses en el campo de la educación y en la página de internet del ministerio. La primera, que es quizás la gran idea de política educativa finlandés, es lo que llamamos educación común.

Hay 2 grandes partidos que continúan en el gobierno después elecciones, eso ayuda a mantener la estabilidad en la educación y otros campos que tiene que ver con la política a largo plazos, es esta idea de la escuela obligatoria común inicial y de la organización en las universidades que se decidió hace 40 años, y nos adherimos a esta decisión de la escuela común y la hemos mantenido por 40 años.

Hay muchas ponencias y artículos que he leído, que describen como este tipo de desarrollo pacífico es importante para la educación, sabemos de ejemplos de países donde decimos que cada 4 años hay grandes problemáticas, pero eso no llega a las escuelas.

Los maestros no pueden estar implementando cambios de políticas rápido, se requiere un desarrollo de política lento y a largo plazo para que sea mantenible, todo el mundo debe tener las mismas posibilidades. Tenemos esta escuela comprensiva, exhaustiva, pública, donde ofrecemos ayuda psicológica, ayuda médica, textos y todo eso sin ningún pago, igualmente para poder tener una escuela efectiva, donde todo el mundo tiene derecho a aprender, y la educación especial ha sido y es uno de los tópicos que actualmente estamos desarrollando en Finlandia.

La tercera gran idea que tengo y he mencionado dos veces, es el devolver el poder de decisión a nivel local, los directores de escuelas a nivel local son líderes pedagógicos, junto con los maestros planifica el currículo y asignan los recursos, o sea, realmente tenemos una evaluación basada en la escuela misma.

La cuarta idea es una cooperación en los 3 niveles: nacional, distrital, escolar y familia; no tenemos inspectores en Finlandia ni exámenes oficiales, ni tutorías privadas como en el caso de Estados Unidos o Inglaterra. No tenemos escuelas adicionales, nocturnas o tutorías. En los países asiáticos, como Corea del Sur, estas tutorías privadas es un gran negocio, las familias utilizan tanto dinero en las tutorías privadas como utiliza el gobierno en la educación pública; así que los padres de los niños en países asiáticos, están pagando dos veces por la educación, una a través de los impuestos y otra a través de la tutoría privada.

Nosotros, todos sabemos cuáles son las calificaciones, Finlandia típicamente ha sido el No. 1, No.2 en lo que ha sido las evaluaciones de lectura y de educación matemática, no es realmente un milagro, hay dos cosas que son propias de la educación finlandesa; no es la calificación, pero quisiera hablar de estas dos cosas, pero antes de hablar sobre estas cosas, quisiera decir algo más acerca del marco de referencia PISA, que es realmente el programa para la evaluación internacional de estudiantes, sus siglas en Inglés, y es importante que cuando uno piensa en término de la educación buena para todos, el programa PISA evalúa la capacidad de aprendizaje por vida, no solamente bajo el punto de vista de la industria o profesionales en el campo de la ciencia y tecnología, sino lo que la capacidad de aprendizaje de por vida, para

todo el mundo. Este marco de referencia de PISA, yo creo que es interesante para ustedes, pero también para nosotros porque estamos viendo cosas similares.

El programa PISA evalúa el conocimiento, cuál es realmente la parte del conocimiento en física, química, temas de vida, igualmente que la parte del conocimiento de la ciencia, el aprendizaje científico, las explicaciones científicas, también incluye actitudes hacia la evaluación, porque tenemos una actitud; si usted no tiene la voluntad de aprender, no va a aprender, así que el estudiante tiene que tener la voluntad e igualmente la auto-decisión. En el marco PISA las competencias significan que usted debe utilizar el conocimiento y debe tener igualmente la voluntad de identificar los problemas alrededor de usted. Si usted no tiene el conocimiento no podrá identificar la problemática que le rodean, ni podrá explicar los fenómenos científicos sin estos conocimientos y sin la voluntad, igualmente debe tener la capacidad de corregir y llegar a conclusiones basadas en evidencias. PISA le dice que necesita el conocimiento y la voluntad de hacer algo para hacer algo. Esto lo decidimos en Finlandia en 1994, quizás hace 10 años, antes de que hubiera el marco de referencia PISA. Sin embargo, esto no es suficiente, uno debe ser capaz de utilizar esas competencias en diferentes contextos en lo que son niveles personales, sociales y globales, y esto es solamente lo que va a garantizar la capacidad de tener la competencia global. En este sentido los estudiantes finlandeses son los mejores del mundo, pero quiero tocar otros puntos en la evaluación PISA. Como forma de ver que estos son los milagros. Un dato un poco complejo, aquí en el eje correspondiente al X, hay percentiles que corresponden a los estudiantes bajo el punto de vista de su desempeño, en la mano izquierda vemos los estudiantes más bajos y en la mano derecha vemos los más altos, en el centro está el promedio de la OECD. He calculado el promedio para los diferentes percentiles, entonces es posible comparar los diferentes percentiles en los diferentes países. En el eje de las Y están las diferencias, la escala PISA es muy difícil de entender para poder entender qué significan los puntos en la escala PISA.

En el marco PISA, aquellos que han creado ese marco escriben 70 puntos en la escala PISA, significa la diferencia en el nivel de proficiencia. Hay 6 niveles pero una evaluación simple e interpretación simple de los 70 puntos, dice que usted tiene 70 puntos por encima que otro, significa 1 año de estudio. Todos los participantes en el marco de referencia PISA, todos tiene 9 años de educación, 70 puntos significa 1 año de diferencia en los productos del aprendizaje en Finlandia, aun los estudiantes de bajo rendimiento son muy buenos en

ciencias y tienen un año más de estudio científico que los otros países de la OECD, y desde luego los estudiantes de alto rendimiento son también muy buenos. Obviamente hay muy pocos países que tienen un perfil similar a Finlandia, solamente Estonia que es uno de los países vecinos y Corea del Sur tiene un perfil similar. Muchos países como Suecia tienen un perfil plano, y Canadá es un ejemplo de los países de alto desempeño que no tienen realmente diferencias con los puntajes altos y bajos, muchos de los países, como en el Reino Unido, los estudiantes de más alta excelencia comparados con los de bajo rendimiento están bien, así sucede en Finlandia, como si fuera un reflejo. Los Estados Unidos es muy similar al Reino Unido, los estudiantes de bajo rendimiento no se desempeñan bien con respecto al promedio de la OECD, igual a los otros países, como Francia, Alemania, etc. O sea, este es el milagro, hemos tenido éxito en darle oportunidades iguales a todo el mundo, incluyendo a estudiantes de poca excelencia, necesitamos todos los estudiantes de nuestra sociedad.

Y esto es lo que yo quisiera enfatizarles a ustedes, esta es la variación del desempeño de los estudiantes en ciencias. En general la variación en Finlandia es muy pequeña, pero es más interesante si dividimos la variación en dos partes:

- *La variación dentro de la escuela*
- *La variación del desempeño*

Puede verse que en Finlandia la variación del desempeño dentro de las escuelas es muy pequeña y puede verse que en Finlandia la variación dentro de las escuelas es prácticamente 0, es decir, que significa que todas las escuelas son muy similares. Esto de acuerdo a nuestra política educativa, estamos buscando oportunidades iguales de educación para todos y de acuerdo a los datos de PISA lo hemos logrado, y eso realmente es nuestro gran milagro, poder educar a todos los ciudadanos de manera similar.

La educación de la escuela primaria y secundaria en Finlandia muestra algunos hechos interesantes. Esto que vemos en pantalla es otra foto de la ciudad de Helsinki, en esta época del año.

Varias veces se ha mencionado que tenemos una escuela común exhaustiva para todo el mundo, lo que va del grado 1 al grado 9. Igualmente tenemos educación pre-escolar y los padres pueden decidir si aceptan o no la educación pre-escolar para sus niños de 6 años. Típicamente todo el mundo la toma, pero básicamente es una escuela de juego y diversión. Después de eso, los estu-

diantes pueden decidir si toman orientación académica y/o vocacional, y esto es sumamente importante en la educación Finlandesa.

La educación académica y vocacional es muy apreciada, en aproximadamente el 50% de todos los estudiantes toman la orientación académica y un 50% la orientación vocacional. Las escuelas vocacionales en Finlandia tienen un alto estado de consideración y los padres finlandeses así la toman. En otra ocasión me he referido a Corea del Sur, Prácticamente en Corea del Sur, el 99% de la gente toma la orientación académica, pero sabemos que en una sociedad se necesita toda clase de puentes, por eso es que en Finlandia hemos desarrollado tanto la escuela vocacional para hacerla atractiva.

En nuestro sistema educativo no hay parte inferior, es muy fácil decidir después de la escuela vocacional ir a la universidad, se puede tomar diferentes maneras y realmente no hay finalidades. Por eso también tenemos en las escuelas vocacionales capacitación en inglés, matemáticas, y todo eso después de la escuela vocacional. Había mencionado que a nivel nacional tenemos un currículo, un documento de alrededor de 300 páginas para todos los grados con los tópicos escolares. Lo más importante bajo mi punto de vista es la parte general del currículo, el mismo, describe cuál es la naturaleza de la enseñanza, y la orientación con un conocimiento constructivo, orientado a metas, solución común de problemas, el aprendizaje situacional, y mucho más importante, una parte del currículo central son las competencias o metas centrales (sus descripciones están aquí)

- *Los estudiantes deben de aprender cómo formular preguntas*
- *Procesar, presentar e interpretar resultados*
- *Llevar a cabo experimentos científicos simples*

Esto es más o menos un tópico de ley, el tipo de competencias que deben desarrollar los estudiantes. Tenemos también descripción de los tópicos más importantes, pero no es una parte tan importante del currículo. Las competencias son muy importantes, y en base de mi comparación, el currículo finlandés se encaja muy bien al marco PISA y al fin y al cabo, nosotros aunque hicimos nuestro currículo hace 10 años del marco PISA, es muy similar.

Ahora la asignación de horas escolares de nuestro sistema, la mayor parte del tiempo de aprendizaje está dedicado a la lengua materna, la literatura y las matemáticas. Una gran cantidad de elecciones para aprender

ciencias, de literatura y de lengua, aprender igualmente tópicos de ciencias, matemáticas y también la parte de ética, pero también tenemos mucho de educación visual, ciencia y arte, como mencioné. Una meta de la política educativa es que deberíamos de desarrollar un ser humano de manera versátil, que deberíamos de asignar suficiente horas a la formación del conocimiento general y cultural.

En la escuela secundaria superior, el número de horas para música y artes liberales ha bajado, para las artes son menos tiempo, se dedica más tiempo a las lenguas extranjeras. Otra cosa importante en la meta educativa es la igualdad en la política educativa, por eso en Finlandia la educación especial es muy importante, hemos identificado tres niveles de educación especial:

- *Todo maestro de la escuela secundaria debe ser capaz de reconocer si un estudiante tiene dificultades de aprendizaje en cualquier de los niveles.*
- *Debe ser capaz de desarrollar una evaluación formativa e identificar qué hay mal con el estudiante.*
- *Si el estudiante tiene una dificultad de aprendizaje, debe ser realmente apoyado y debe haber lecciones extra, y otros mecanismo de apoyo para igualar.*

En Finlandia tenemos 47,000 niños que se les ha diagnosticado necesidad de escuelas especiales para la educación, que represente aproximadamente el 8.5% de todos los estudiantes. En Corea del Sur solamente el 1% de los estudiantes se les ha reconocido la necesidad de asistir a escuelas especiales, en Finlandia es casi el 10%. Hemos tratado de diagnosticar esto, porque después de diagnosticar es cuando podemos dar apoyo, y la evaluación es para la mejoría, por lo que los padres, de hecho, no tienen miedo de este diagnóstico porque saben que después que se diagnostique la dificultad de uno de sus hijos, éstos van a ser apoyados y tratando de integrar a los estudiantes al mayor grado posible a la misma aula. Aproximadamente hay un 33%, pero buscamos que un 53% se integre a las clases normales, hay una integración total de un 29% y hay una integración parcial de un 24%. Ahora hay un tercer nivel donde hay un 33% de niños que son asistentes a clases de educación especial, habiendo un máximo de 10 estudiantes por clases. En todos los estudiantes con este problema se tiene un plan de cómo desarrollar estas tendencias para corregir estas dificultades. Esta es una de las maneras de cómo hemos podido mejorar los estudiantes de baja excelencia del marco de PISA. Es por eso que tenemos tanto cuidado con los estudiantes que llamamos de baja excelencia.

Tengo algunas fotos de un aula normal finlandesa, aquí tenemos una del 3er grado, muchas de estas las he tomado de la televisión finlandesa, aquí hay 32 alumnos de 3er grado, hay 4 estudiantes de necesidad especial integrados en un aula ordinaria, por eso es que vemos 2 profesores dentro del aula. Es por eso que se necesitan los maestros de este tipo en la educación, porque son los que introducen la problemática y organizan las discusiones, lo que se muestra es un aula donde hay diferentes tipos de estudiantes, entonces es muy inteligente organizar pequeños grupos de actividades, poder aprender en pequeños grupos colaborativos, esto es sumamente interesante porque estos niños tienen diferentes competencias y pueden apoyarse uno al otro; como vemos que hay dos maestros, uno es para dar apoyo a estos niños que tienen necesidades especiales.

Aquí vemos, igualmente, es un reto para el desarrollo de materiales educativos, donde tenemos que tener en cuenta las necesidades diferentes. Aquí vemos un problema de educación, dice: *“todos los estudiantes en un aula heterogénea aprenden diferentes tipos de destrezas, la parte del conocimiento, aprenden destrezas cooperativas, de comunicación y como tomar en cuenta a la otra persona”*. Esto es muy importante para el desarrollo de la autoeficacia, lo cual es importante cuando hay estudiantes mixtos, pueden aprender de uno y de otro y tienen entonces el sentido de eficacia. Basándome en análisis personal de estos datos, veo que al nivel del estudiante con más alto nivel de autoeficacia de estudiante es lo que nos lleva a las altas puntuaciones de PISA. La autoeficacia es sumamente importante, la nueva estrategia de qué tipo de gente se necesita en la industria, necesitamos gente con una alta eficacia, el aula finlandesa es buena para el desarrollo de la autoeficacia.

Aquí vemos un comentario de otra maestra que dice: *“un grupo es colaborativo, todos los estudiantes son capaces de expresar opiniones desde sus puntos de vistas, no es necesario que el estudiante esté listo para la escuela, sino que la escuela esté lista para manejar ese estudiante”*, eso es una idea muy interesante.

Otra estudiante dice: *“me gusta este tipo de aprendizaje porque es realmente fácil, venir aquí y expresar mis propias ideas”*, esto es uno de los estudiantes especiales donde integrados realmente a una de estas aulas.

Aquí vemos la madre de un estudiante ordinario y dice: *“realmente fue ganarme la lotería conseguir que mi 2do niño pudiera estar en este tipo de aula de inclusión, estamos realmente satisfechas”*.

Ahora hablemos de educación de los maestros, formación docente que necesitamos realmente. Estos datos que estoy usando como datos iniciales, vienen de los Estados Unidos, hay una organización de investigación que ha hecho una comparación acerca de la formación docente en países que realmente tienen alto nivel en PISA, como Corea del Sur, y se reconoce que la educación se considera como una profesión. Un maestro es un profesional como un médico, igualmente hay un respeto por los maestros:

- *Hay una admisión selectiva a los maestros en Finlandia. En mi departamento, tenemos todos los años 2000 solicitantes para maestros en educación de escuela primaria y solamente asignamos 100, es decir, que es más difícil entrar a la escuela de formación docente que entrar a la escuela de medicina. Es tan popular en Finlandia convertirse en un maestro.*

Tenemos 2 tipos de maestros que trabajan en la escuela exhaustiva, tenemos escuelas secundarias, tenemos escuelas primarias; en la escuela secundaria trabajan en el grado 7 (tienen un grado mayor y menor) y en la escuela elemental tienen el grado del 1 al 6.

Aquí vemos nuestras pautas a nivel nacional, qué tipo de niveles estamos buscando, un alto nivel de conocimiento, destrezas académicas igualmente de investigación, necesitan conocimientos sociales, el conocimiento de la escuela como institución y las destrezas que se necesitan para desarrollar todas estas capacidades. Esta lista de características importantes de la educación docente viene siendo desarrollada por la Unión Europea. Luce muy similar a lo que nosotros tenemos, lo que falta aquí es realmente colaboración con la sociedad. Igualmente hay que conseguir que los sindicatos sobre los que se trabaja, es una estructura del nivel de maestrías de los maestros secundarios. Aquí vemos los estudios principales en el eje de la X y los puntos de calificación en el eje de las Y para entender el significado, es que un año de estudio son 60 puntos de créditos y 5 años son 300. El estudiante comienza en el Departamento de Física, Química o Historia y luego entonces toman sus estudios finales al mismo tiempo durante los primeros 3 años, pero igualmente empiezan típicamente durante el 2do o 3er año donde se hace parte de los estudios pedagógicos.

Este nivel de maestría es el que ofrece el punto de unión entre el Departamento de Educación Docente, continúan los estudios a nivel de maestría y toman más estudios pedagógicos, son realmente tres problemáticas importantes en esta estructura:

Primero. Que un maestro está enseñando un tópico, necesita un conocimiento sólido de esa materia, sin un conocimiento sólido de física, química o historia usted no puede guiar a los estudiantes en el aula sobre la solución de problemas. Esto en la gráfica representa un tercio del año que se dedica a esto, y esto es una área muy importante en la educación docente, es la parte donde la integración del maestro le lleva al conocimiento de la ciencia y pedagogía, su propia teoría de formación pedagógica. Sin embargo, sin una reflexión crítica no es posible aprender de la práctica. Ayer seguí una sección aquí, y es una idea muy similar acerca de la reflexión de la que tenemos en Finlandia, es muy bueno seguir la presentación y seguir el papel de la representación y es muy similar de lo que tenemos en Finlandia.

Los maestros de estudiantes hacen 3 tesis, significa que tenemos una orientación muy pesada hacia la investigación en Finlandia, los maestros se benefician de realizar estas 3 tesis, porque ellos son los principales actores a nivel local, ellos son los responsables de la formación del currículo local y de la organización de la evaluación, deben ser académicos y por eso deben realizar investigación igualmente.

Los grados de educación para la escuela primaria es similar pero no estudian tanto el tópico, la maestría realmente aprenden las bases de la educación, historia de la educación, psicología del aprendizaje, etc.

Pero tienen igualmente estudios temáticos disciplinares donde están estudiando los diferentes niveles, aparte de eso tienen un tópico menor. Y tienen ahí lo que realmente quisieran hacer.

Lo más importante en nuestra formación docente, son los estudios pedagógicos que realmente representan la diferencia con otros profesionales académicos y los maestros. Lo esencial es ayudar a los estudiantes, y realmente aprender aparte de la práctica estudiantil. El estudiante debe ser realmente concientizado de las diferentes dimensiones de la profesión del magisterio de la base histórica, sociológica, psicológica, filosófica y social de la educación, y eso es muy similar a lo que hay en la presentación, igualmente deben ser capaces el potenciar un desarrollo profesional de por vida.

Para garantizar la calidad de la educación en Finlandia, he mencionado 3 veces que en la evaluación, el control de calidad son realmente herramientas para mejorar, y lo llamamos realmente una política de evaluación liderada por la potenciación de la misma. Le permite tener la libertad a los diferentes actores, se basa en la confianza, en la autoeducación y en la autoevaluación;

estamos enseñando a los estudiantes a hacer autoevaluación, a los maestros se les enseña a hacer una autoevaluación, también a los políticos. Debe haber una fuerte interacción con los diferentes niveles: familiar, escolar. Y la evaluación de estudiante se discute colaborativamente, por ejemplo en mi departamento analizamos casualmente y luego buscamos ver que están diciendo los estudiantes de nuestra educación, y mejorar ésta.

A nivel nacional estamos utilizando igualmente una evaluación externa, estamos recibiendo expertos de otros países, viniendo a Finlandia, pero las evaluaciones básicamente se basan en la autoevaluación, y quizás esta es la parte más importante de la evaluación, la gente debe pensar claramente, qué están haciendo, si están teniendo éxito y qué deberían mejorar. Igualmente las estrategias nacionales.

A nivel municipal, las municipalidades y las universidades, están en el mismo nivel y deben ser capaces de monitorearse utilizando la autoevaluación y quizás lo más importante es a nivel escolar. Yo soy, en mi departamento, el encargado de organizar una garantía de educación, recabar la retroalimentación de los estudiantes y evaluarlos con los diferentes profesionales. Cada año les pido que vengan a mi oficina y luego discutimos con ellos lo que hemos en el último año y acordamos en conjunto cuál va a hacer el próximo paso para un ulterior desarrollo de nuestros programas.

Creo que esto es algo, que nosotros compartimos en Finlandia, no solamente trabajamos en base a nuestra idea, se puede encontrar estas ideas en la literatura internacional en lo que es el aseguramiento de calidad. Cada vez más estamos también interesados en que haya una apropiación del desarrollo educativo, en la educación necesitamos métodos y prácticas que entren más profundo en las organizaciones de los maestros y de los que aprenden y esto describe muy bien lo que nosotros esperamos de la calidad en Finlandia.

Algunas reflexiones

Mi última transparencia y luego estaré a disposición de ustedes para las preguntas. Desde luego no será posible decir cuáles son las más importantes recetas para el éxito, sino que más bien lo que he presentado son especulaciones de lo que podría ser lo más importante.

Yo creo que la cultura, una larga historia, número 1, hemos tenido una larga historia de educación y los maestros son importantes, es muy difícil medir cuál es la influencia para tener estos resultados. Un elemento a destacar es la política de igualdad, y la decisión de igualdad de la educación es una responsabilidad a nivel local, es una de las características más importante de la política.

En el día anterior al panel, (encuentro con personal del currículo) discutíamos de cómo tener una orientación hacia obtener resultados. La orientación en base a resultados se hace cada vez más popular, pero sabemos que en el Reino Unido, por ejemplo, la diferencia entre las escuelas se está haciendo cada vez mayor, no se aprecia, no se valora a los maestros, no es debido a la educación basada en resultados sino que es en base a una evaluación nacional. En nuestro sistema nosotros no evaluamos, sino que combinamos una evaluación fuerte a nivel nacional, es por eso que nosotros todavía tenemos un enfoque muy al viejo estilo y confiamos que el maestro sea capaz de implementar esto. Pero desde luego, eso viene porque es nuestro contexto y funciona en nuestro contexto, yo no sé si esto funcionaría igualmente bien en otros contextos.

A los maestros se les valora, se les aprecia como un profesional, los directores igualmente son líderes de la educación y de la gestión, la práctica escolar realmente enfoca la educación, igualmente todos los maestros tienen una formación docente de 5 años: orientación, investigación en tópicos y una formación práctica y esencialmente son respetados dentro de la comunidad.

Gracias señores por haberme escuchado.

PREGUNTAS

Dr. Adarberto Martínez. Agradecer muy sinceramente, la oportunidad que hemos tenido de escuchar de viva voz tan positiva experiencia. Como mencionó, además del sistema educativo de su país, algo de Estados Unidos, Corea del Sur, Inglaterra, la pregunta es **¿Cuál es el denominador común, qué encuentra de positivo en esos distintos sistemas educativos?**

Puedo tomar algunos ejemplos, he publicado ponencias en la que presento algunas diferencias y similitudes entre Corea del Sur y Finlandia. He encontrado también que los padres están buscando y viendo nuevos métodos de educación, confían muy bien en los maestros y la sociedad aprecia y valoran a los maestros. Pero la gran

diferencia es que, en Corea del Sur, los padres buscan tanto la educación que de hecho compran lecciones extra, adicionales para su hijos, y usan tutorías privadas y utilizan tanto dinero en esta educación extra como el que invierte el gobierno en la educación específica y pública, es una diferencia muy común entre Corea del Sur y Finlandia.

Entre Finlandia y el Reino Unido, la diferencia se basa en el problema del modelo de insumos o modelo de producto, el viejo modelo de insumo, y de la responsabilidad de los maestros, quienes son responsables del insumo local y de la evaluación local. En el Reino Unido la educación basada en producto, la principal idea es que uno tiene metas a nivel nacional que se describen en forma de productos de aprendizaje, y luego tiene una muy larga lista de lo que sus estudiantes deben aprender y tienen el mismo enfoque para la educación, para la formación docente donde se fijan los productos, el estudiante debe aprender el uso de la tecnología de la información y de la comunicación. Igualmente se controla cuanto están aprendiendo los estudiantes y si tienen exámenes a nivel nacional para control y ver a qué grado el estudiante ha podido recibir esto. También tienen una inspección muy fuerte sobre los estudiantes. En el Reino Unido, incluso están cerrando escuelas, si las escuelas no evolucionan. En Finlandia, simplemente le damos más resultados, más recursos a esas escuelas que no están funcionando bien. Recientemente estaba en una reunión en Boston (Harvard) donde hablamos de la formación docente. La primera pregunta que me hicieron en Estados Unidos: ¿Cómo castigamos a los maestros? ¿Qué tipo de penalidades o multas? Le dijimos: “no, no tenemos”, no entendían porque para ellos es muy importante controlar el producto del aprendizaje y el comportamiento de los maestros, si el maestro no está funcionando bien, lo castigan, pueden despedir al maestro o cerrar la escuela. Es decir, que hay una gran diferencia entre la ideología de la organización de la educación.

Dra. Margarita Peña, ¿Cómo alcanzaron los maestros en Finlandia, el prestigio y el status que tienen hoy en día, fue siempre así, es alguna característica cultural de Finlandia o se hizo algún esfuerzo para mejorar la valoración que la sociedad tiene de los maestros?

Los maestros hacen investigación, así que los maestros. Es la tradición y la cultura, ambos representan estas cosas. Mi respuesta es que tanto la problemática culturales como educativas son importantes. Como mencioné al principio, el maestro ha sido apreciado desde siglo XVII y siglo XVIII en la aldea, en el campo y por toda la población. La segunda razón, es que a parte de la valoración y apreciación del maestro está su educación. El maestro tiene un grado académico, tiene una maestría al igual que otras profesiones, tales como los médicos, los abogados. Los maestros hacen investigación, tienen tesis de maestría, tienen un alto nivel.

Es una larga tradición en nuestra educación, hemos educado a los estudiantes en la historia de nuestra cultura como algo muy importante. Pero también es importante el estatus académico de los profesores, ellos han hecho maestrías, tesis en maestrías, doctorados, etc. Se han comparado con otros profesionales académicos y esto ha sido fundamentado en la educación de la orientación, así que la educación y la cultura, ambos representan la sociedad.

¿Cuál es el papel del sector empresarial para contribuir al desarrollo del sistema educativo de Finlandia?

En Finlandia es muy importante colaborar, así que la escuela no está aislada es parte de la sociedad. Cuando empezamos a formular un nuevo currículo (hacemos revisión cada 10 años), en cada caso, nosotros desarrollamos un comité donde hay diferentes personas, de la industria, gente de los sindicatos de maestros y representantes de los estudiantes y gente universitarios que se juntan y discuten acerca de cuales son los valores mas importantes. Es importante discutir este tipo de cosa en conjunto, y esto sucede a nivel nacional, pero también sucede a nivel escolar, porque las escuelas realmente realizan los currículos locales, los padres discuten esto, yo soy el padre de una niña y he estado participando cada vez que la escuela hace ciertos cambios al currículo, doy

mis opiniones para hacer las cosas en conjunto. Así es que hacemos las cosas, cosas en conjunto.

¡¡¡Muchas gracias!!!

CONVERSATORIO CON PERSONAL TÉCNICO DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE CURRÍCULO DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Se anexa a la conferencia del Dr. Jari Lavonen algunas notas de un conversatorio sostenido con personal técnico de la Dirección General de Currículo del Ministerio de Educación.

¿República Dominicana tiene contexto propio que es diferente a Finlandia?

En general, una política curricular en educación es escrita no sólo desde el punto de vista de qué conocimiento es útil para el alumno. El diálogo social con los padres, los actores de los diferentes grupos de interés son necesarios en base a los valores del currículo (Igual que en Finlandia: ética, desarrollo sostenible, historia y cultura etc.). Los valores deben ser discutidos primero.

Currículo ¿Qué competencias?

PISA (lo que todo el mundo debe saber); Proyecto DeSeCo de la OCDE. Sírvase encontrar adjunto mis diapositivas teniendo en cuenta una mesa redonda que organizó en México el año pasado (El Aula Nueva). Se puede ver cómo el proyecto DeSeCo describe, lo que se necesita en el futuro. Creo que el significado de conceptos es importante, además de habilidades. Échenle un vistazo a un documento adjunto *outcome_journal_lavonen.docx* Báltico que escribí como una función del editor de un diario de aprendizaje. Puede ver que no es fácil describir los resultados del aprendizaje o competencias.

¿Cómo los estudiantes aprenden las competencias? Lo que sabemos sobre aprendizaje (construcción de conocimiento). Creo que primero debemos reconceptualizar el aprendizaje como

una actividad permanente y de toda la vida. En una actividad de aprendizaje deberíamos tener énfasis:

- A partir de lo que saben los estudiantes
- Colaboración en un pequeño grupo (heterogéneo)
- Interpretación y explicaciones
- Autocontrol, autogestión
- Problemas (auténtico, mal definido),
- Intenciones de vida real, (contextuales, creatividad)
- Soporte → para el aprendizaje y motivation Moreover (además), es importante identificar las dificultades de las fortalezas, debilidades y aprendizaje individual de los estudiantes. Y por último, resulta útil utilizar tecnología para involucrar a los estudiantes en el aprendizaje, motivar e inspirar a la función de evaluación en la enseñanza y el aprendizaje es importante también para learning (aprender). Debemos pensar tres aspectos cuando planeamos evaluación: con qué fines, ¿con qué herramientas evaluamos? Qué utilización se dará a los datos de la evaluación?

¿Qué tipo de profesores necesitamos: cómo los maestros deben ser educados y qué estructura educativa se ha de tener: capacidad docente, innovaciones, nuevas formas...

¿Qué debe saber un profesor?

Dominios de conocimiento del profesor: materia, GPK, PCK.

¿El conocimiento de dónde viene?

A través de libros académicos; a través de la práctica o investigación propia. En Finlandia, en la formación del profesorado, se tomó la decisión política en la década de 1960 de que todos los docentes deben ser educados en universidades tradicionales (8 en Finlandia) en programas de nivel para maestro de 5 años. Los profesores educadores deben ser formados al igual que

los médicos y realizar investigación propia. Un maestro es una profesional académica como un doctor en Medicina. (status Chile: 80 universidades de formación docente – calidad diferente - > control de calidad)

Política de educación y administración educativa estructuran larga política (vista nacional) de plazo para la educación. ¿Qué tipo de estructura y administración.

¿Cuáles son las preguntas ahora?

- Papel del currículo, cómo escribir el plan de estudios (de entrada o de salida),
- Principales competencias... ¿Qué son?
- Lo que ha de integrar el plan de estudios.: apertura, flexibilidad, buenos objetivos...
Cómo analizar: OCDE, DeSECo

Ministerio: Retos: 1. progreso, nos enfocamos demasiado a la entrada, deberíamos centrarnos en salida (profesor enseña, los estudiantes aprenden)

Lo que los estudiantes deben aprender:

- Technology, energía, salud,... nos enfocamos demasiado en insumos y no suficiente en los procesos a nivel de aula.
- SO: cómo escribir objetivos y aprendizaje outcomes (resultados)
- “En educación tenemos métodos y prácticas que:
 - más profundo en las organizaciones y
 - más cerca de los profesores y alumnos.”

Buenos ejemplos de cómo mejorar la gerencia: liderazgo, cómo hacer calidad de liderazgo superior, cómo organizar.

Calidad en el nivel de aula: cómo evaluar? Hay control de calidad de nivel al menos tres: cómo organizar, organizar la colaboración del sistema de evaluación, monitoreo, control de calidad.

Cómo aplicar nuevas ideas a la escuela.

Formación de nueva generación.

VII. Paneles Temáticos

Introducción general.

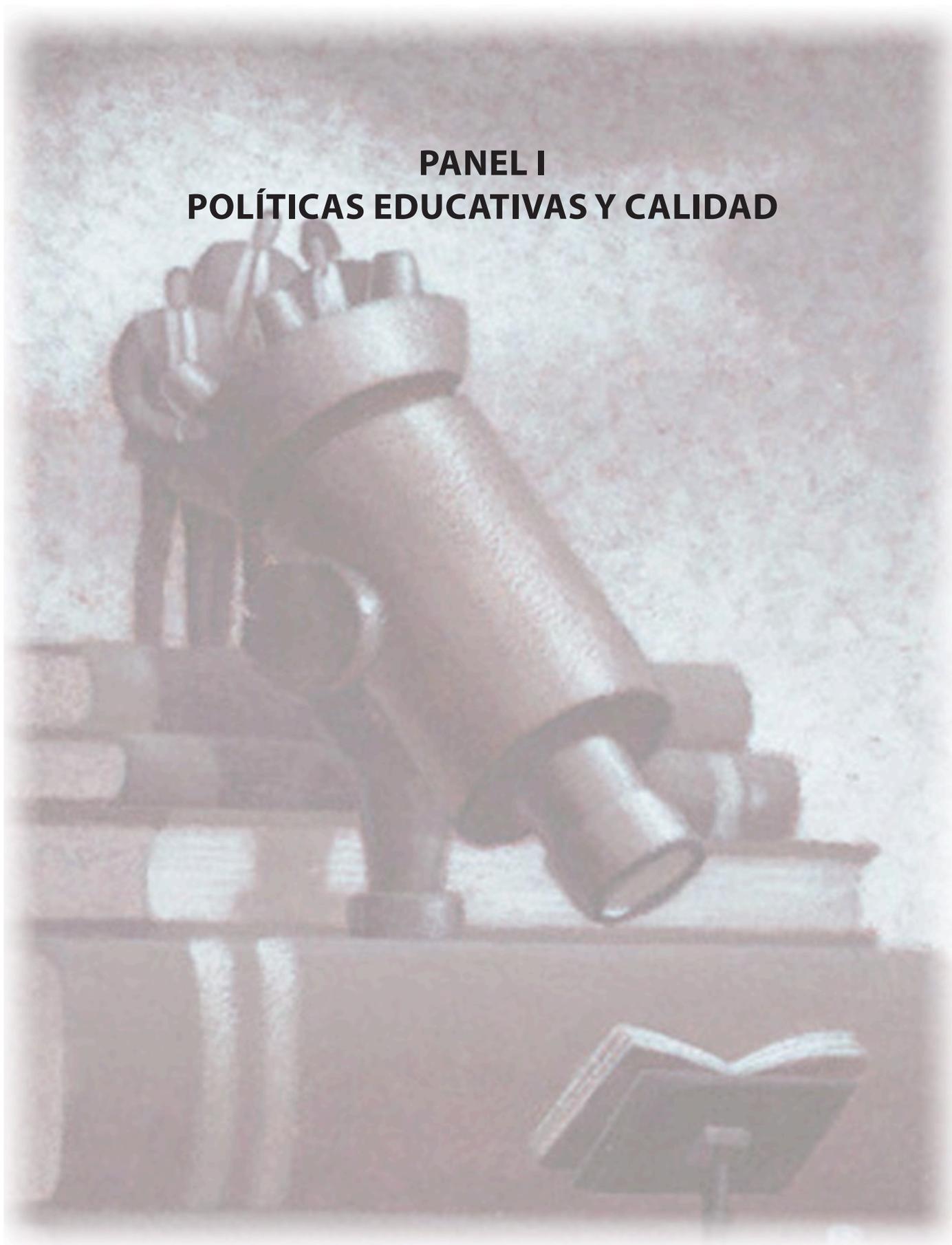
Dr. Basilio Florentino

Además de las actividades comunes, como es el caso de las Conferencias Invitadas y el Coloquio, el Congreso organizó, como eje central de la actividad, la realización de cinco paneles temáticos en torno a la presentación de resultados de investigaciones y evaluaciones de diferentes ámbitos del sistema educativo. Estos paneles correspondieron a Políticas Educativas y Calidad, Enseñanza y Evaluación, Gestión Educativa y Buenas Prácticas, Contexto Socio-Educativo y Participación, y finalmente, Evaluación y Formación Docente. En cada uno de ellos

se contó con la participación de reconocidos panelistas, quienes presentaron una variedad de estudios en torno a las temáticas definidas.

Cada panel contó con una mesa de trabajo, en la cual, una vez presentado un bloque de investigaciones, se pasaba a un debate de las mismas. En este espacio, se analizaban los trabajos presentados, se discutían y se hacían propuestas sobre las posibilidades de que tales resultados pudieran ser incorporados en el sistema educativo, para la mejora de la calidad.

PANEL I
POLÍTICAS EDUCATIVAS Y CALIDAD



1. Políticas Educativas y Calidad

(Descripción del panel)

En este panel se presentaron y analizaron estudios y evaluaciones relacionadas con las políticas del actual Plan

Decenal de Educación, como estudios que reflejan resultados del nivel de calidad de la educación dominicana.

1.1 Evaluación del Programa de Fortalecimiento de la Calidad de la Educación, Componentes Mejoramiento de la Calidad del Grado Pre-primario

Dr. Luis Domínguez y Mtra. Alexandra Santelises (Grupo Gestión Moderna)

INTRODUCCIÓN Y DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

El Estado Dominicano realiza esfuerzos sostenidos para modernizar y fortalecer el sector educativo nacional, y el Ministerio de Educación (MINERD) ha focalizado su accionar en la definición de un Modelo de Gestión de la Calidad centrado en los procesos de enseñanza-aprendizaje que ocurren en el aula y en los resultados de los aprendizajes, con especial importancia en la Educación Inicial. La Ley General de Educación 66'97 establece en su Artículo 33 las características funciones del Nivel Inicial.

En diciembre 2002, el Gobierno Dominicano aprobó el Préstamo No 7144-DO con el Banco Internacional para la Reconstrucción y el Desarrollo - BIRF para el financiamiento del Proyecto de Fortalecimiento de la Educación Inicial (PROFEI) en la República Dominicana. Este Proyecto se ha venido desarrollando desde el 2005, con una serie de objetivos para su implementación, consonantes con la Ley 66'97: Ampliar la cobertura de niños y niñas (NN) de 5 años, a través de diferentes estrategias definidas en los cuatro grandes componentes del Programa: 1. Ampliación de Cobertura del Grado Pre-Primario, 2. Mejoramiento de la Calidad del Grado Pre-Primario, 3. Fortalecimiento Institucional del Sector de Educación Inicial y 4. Administración y Monitoreo del Proyecto.

Esta evaluación se centra en el Componente 2, que tiene los siguientes subcomponentes: 1) Capacitación en la acción, 2) Aplicación del currículo, 3) Creación de los Centros de Recursos Educativos (CRECE) en los Centros Modelos de Educación Inicial (CMEI), 4) Dotación de

materiales educativos, 5) Rehabilitación aulas, 6) Fortalecimiento de la participación de la familia) Integración de las TIC.

En el 2006 se realizó un estudio de Línea Base al PROFEI; y en el 2008 se hizo un estudio de seguimiento (Estudio a Medio Término). El presente estudio, se basa en una metodología semejante al de Línea Base, y compara los avances del Proyecto y su impacto en los diferentes subcomponentes del Componente 2.

OBJETIVOS DEL ESTUDIO

Los objetivos del estudio, en forma muy sintetizada, eran los siguientes:

- *Valoración de los espacios físicos destinados a Educación Inicial.*
- *Determinar la efectividad e impacto de aplicación del currículo.*
- *Determinar el estado general de dominio de los NN en las áreas de desarrollo socio-emocional, cognitivo, físico, expresión y comunicación.*
- *Evaluar el uso e implementación de los rincones tecnológicos.*
- *Evaluar el impacto del trabajo con la familia: Escuelas de padres, pautas de crianza.*

- *Evaluar las características de la dotación de mobiliarios, equipos y materiales educativos a los CRECE.*

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Se implementó una evaluación de enfoque mixto cualitativo-cuantitativo, que identificó objetivos, criterios y variables, según cada uno de los paradigmas, y sobre los que se basó la elaboración de instrumentos ad hoc, para evaluar los distintos aspectos. Se diseñó un marco muestral, compuesto por escuelas seleccionadas con base a su distribución regional y parámetros de pobreza. De esas se seleccionaron estudiantes, docentes y directivos, así como personal técnico y directivo a nivel distrital y central. El siguiente cuadro presenta la muestra e informantes incluidos.

Modelo	ESCUELA/ ACTORES	MUESTRA O INFORMANTES
Cuantitativo	Centros Educativos de Básica (centros y aulas de inicial)	187
	Niños y niñas	1,482
	Padres, madres	1,482
	Docentes	187
	Directores	184
	Técnicos Distritales de Educación Inicial	55
	Centros Modelo de Educación Inicial	10
Cualitativo	Centros Modelo de Educación Inicial (CMEI)	5
	Centros de Recursos Educativos (CRECE)	5
	Padres, madres	10 grupos
	Directores	10
	Docentes	10
	Técnicos Regionales	9
	Técnicos Distritales	9
	Técnicos Nacionales	1 grupo focal
	Directora de Educación Inicial	1
	Centros Educativos de Básica	10

Se aplicaron las siguientes técnicas cuantitativas: 1) Prueba EYE de desarrollo a NN en primer grado, (a sujetos que habían y no habían cursado preprimario); 2) Encuesta de hogar a familias de NN evaluados con el EYE: NBI (Necesidades Básicas Insatisfechas), pautas de crianza y actitudes hacia la escuela y la educación de NN; 3) Encuesta a docentes de nivel Inicial, donde NN evaluados realizaron el preprimario el año previo); 4) Observación de aula y práctica pedagógica de docente encuestada y condiciones del centro educativo; 5) Entrevista

director del centro; 6) Entrevista a Técnicas Distritales del Nivel Inicial y 7) Observación y entrevista a encargada de CMEI, y observación de CRECE

Para la parte cualitativa se usaron guías de entrevistas, guías de observación, guías de grupos focales y guías de análisis documental.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Los resultados aportan una vasta cantidad de información evaluativa, en 17 temas centrales, de los cuales se presentan una breve síntesis de los hallazgos principales. Dada la extensión de los datos, los resultados que se presentan llevan aunadas las principales conclusiones sobre los mismos.

a) Resultados en la prueba EYE

Hay un significativo incremento en el dominio general de las habilidades en NN que hicieron preprimario con relación a los que no lo hicieron, denotando un efecto programa positivo.

PROMEDIO EYE	EVALUACIÓN A QUE CORRESPONDE			
	Línea Base	Medio Término	Evaluación Final	
Hizo Preprimario	Si	2.94a	3.13b	3.23c
	No	2.91a	2.96a	2.97a

Si se analizan solamente los NN que tuvieron experiencia de preprimario, se detecta que en la evaluación final casi todos los dominios medidos por el EYE, excepto el de habilidades sociales y disposición hacia el aprendizaje, son significativamente superiores a los de la Línea Base, y en muchos casos (dominios A, B, D y total de la prueba) también son significativamente diferentes a los de la evaluación a Medio Término.

Dom A: Conocimiento de Sí y Ambiente	2.93a	3.16b	3.28c
Dom B: Habilidades Cognitivas/Académicas	2.58a	2.60a	2.73b
Dom C: Lenguaje y Comunicación	2.99a	3.43b	3.43b
Dom D: Desarrollo Físico	2.97a	3.24b	3.40c
Dom E: Habilidades sociales, ...	3.16a	3.24b	3.29b
Puntuación Total en el EYE	2.94a	3.13b	3.23c

Nota: Los valores de la misma fila y subtabla que no comparten el mismo subíndice son significativamente diferentes en $p < 0.05$ en la prueba de igualdad bilateral de medias de las columnas.

Se encontraron diferencias significativas según género: Las niñas se benefician más que los niños del programa:

GÉNERO NN	MEDIA POR CATEGORÍA		PRUEBA T PARA LA IGUALDAD DE MEDIAS		
	FEM.	MASC.	DIF. DE MEDIAS	T	SIG.
Conocimiento de Sí y Ambiente	3.335	3.216	0.119	3.573	0.000
Habilidades Cognitivas/Académ.	2.786	2.666	0.120	3.173	0.002
Lenguaje y Comunicación	3.459	3.391	0.068	2.074	0.038
Desarrollo Físico	3.479	3.316	0.164	5.064	0.000
Habilidades sociales	3.367	3.208	0.159	5.664	0.000
Total en el EYE	3.291	3.162	0.128	5.249	0.000
Total en EYE sin dominio E	3.265	3.147	0.118	4.096	0.000

También se encontró una relación inversa entre nivel de pobreza (NBI) y rendimiento en el EYE: A mayor pobreza, menor rendimiento; lo que ya había sido señalado en la Línea Base.

Todas las Regionales de Educación mejoraron su rendimiento en el EYE, con respecto a la Línea Base, y en aquellas donde existen CRECE y CMEI se observa que los estudiantes tienen mejores resultados en el Dominio C: Lenguaje y Comunicación.

b) Características del hogar y pautas de crianza

Se encontró que en las familias con NN con mejor desempeño en el EYE se presentan las siguientes condiciones: a) Patrones de vacunación más completos, b) Menor cantidad de enfermedades padecidas, c) Mayor variedad de alimentos, d) Menos indicadores de déficit de atención, e) Actitudes más positivas de padres/madres hacia la educación inicial, f) Patrones de autoridad más claramente definidos, con reglas establecidas, g) Mayor participación de la madre que del padre en la crianza y educación de NN, h) Actitudes más positivas hacia la escuela y la participación en el proceso de educación de NN.

c) Características del personal docente

Hay un incremento de docentes titulados y con formación post-licenciatura (diplomados y especialidad); pero no se detectó una relación entre el nivel de formación docente y el promedio alcanzado por los alumnos en el EYE.

Los factores de los docentes que se asocian positivamente con el desempeño promedio de sus estudiantes en el EYE o en algunos de sus dominios, son: a) Tiempo trabajando como docente de Inicial, el trabajar doble tanda en el Nivel Inicial, c) Tener computadora e Internet en la casa (aunque pocos docentes tienen)

d) Estrategia de capacitación continua y en la acción

En sentido general, las docentes en su mayoría consideran buenas y excelentes las capacitaciones recibidas en los siguientes indicadores: pertinencia con el nivel, nivel de los facilitadores/as, estrategias empleadas, calidad de los espacios, calidad de los materiales de apoyo, organización y uso del tiempo. Valoran el acompañamiento y los grupos pedagógicos ligeramente por arriba de las otras modalidades de formación.

e) Capacitación: Diplomados, Especialidad, Equipo Ampliado

Se considera que la formación a través de diplomados fue una de las estrategias claves para instalar y fortalecer el Modelo Pedagógico del Nivel Inicial, y las docentes sienten que su participación mejoró sus prácticas pedagógicas en el nivel. Una valoración semejante recibe la especialidad en el Nivel Inicial impartida a 400 educadoras. También se valoran los "equipos ampliados" como espacio para que el nivel central socialice, discuta y oriente el conjunto de políticas educativas del Nivel con las diferentes instancias del sistema educativo dominicano.

f) Materiales de apoyo a la labor docente

Los materiales de apoyo se consideran buenos en su presentación, utilización y pertinencia, pero medianamente en cuanto a su acceso y durabilidad.

Utilización	81.34
Presentación	81.11
Pertinencia	77.65
Durabilidad	70.44
Acceso	69.06

El análisis realizado al conjunto de textos, fascículos y materiales de apoyo a la capacitación indica que, salvo pocas excepciones, su contenido y nivel de profundización son coherentes con el currículo y al Modelo Pedagógico del Nivel.

g) Grupos pedagógicos

Una de las estrategias de capacitación más eficientes la constituye el de los grupos pedagógicos, donde la participación en los mismos se correlaciona fuertemente con casi todos los dominios del EYE:

	HA PARTICIPADO USTED EN GRUPOS PEDAGÓGICOS	
	NO	SI
A: Conocimiento de Sí y del Ambiente	2.87	3.17
B: Habilidades Cognitivas/Académicas	2.30	2.69
C: Lenguaje y Comunicación	3.10	3.36
D: Desarrollo Físico	2.98	3.28
E: Habilidades sociales...	1.90	1.87
Total: Total en el EYE	2.63	2.88

Las opiniones de las docentes sobre estos grupos son muy positivas, tanto en la evaluación cuantitativa como la cualitativa:

	NO	SI
	%	%
Es un excelente espacio para estrechar relaciones de amistad	10.0%	90.0%
Me ha permitido crecer personal y profesionalmente	4.5%	95.5%
Es la modalidad que me ha reportado mayores aprendizajes	14.7%	85.3%
Hay un liderazgo democrático que me ha permitido crecer	9.2%	90.8%

	NO	SI
	%	%
Es un verdadero espacio de intercambio de experiencias y de reflexión...	2.8%	97.2%
La puntualidad y organización en general son precarias	70.0%	30.0%
Considero que se ha tergiversado su naturaleza pues se pierde mucho tiempo	83.8%	16.2%
Representa un reto profesional pues exige estudio y preparación	21.6%	78.4%

Las dificultades se refieren a los días y horarios de los encuentros, principalmente.

h) Centros Modelo de Educación Inicial: Prácticas demostrativas

Sólo 21% de las docentes del Nivel Inicial participan en las prácticas demostrativas en los CMEI. Los estudiantes de las docentes que han participado obtienen significativamente mejores puntajes en la mayoría de los dominios del EYE.

	PARTICIPA PRÁC. DEMOSTRATIVAS		PRUEBA T PARA LA IGUALDAD DE MEDIAS		
	NO	SI	DIF. ME-DIAS	T	SIG.

A: Conocimiento de Sí y del Ambiente	3.125	3.243	-0.118	-1.706	0.090
B: Habilidades Cognitivas/Académicas	2.628	2.791	-0.164	-2.261	0.025
C: Lenguaje y Comunicación	3.318	3.440	-0.123	-1.971	0.050
D: Desarrollo Físico	3.214	3.418	-0.204	-3.268	0.002
E: Habilidades sociales...	3.272	3.267	0.005	0.100	0.921
Total: Total en el EYE	3.121	3.234	-0.113	-2.209	0.028

i) Centros de Recursos Educativos CRECE

Sólo el 15% de las educadoras conoce los CRECE, y no se observa relación entre el EYE de los estudiantes y el conocimiento sobre los CRECE de la docente. Quienes los conocen usan más frecuentemente la biblioteca de los mismos. Solo el 17% de los directores conoce los CRECE. Se considera que esta estrategia tiene un alcance mínimo por los pocos centros habilitados, y porque sus servicios se han reducido a acciones muy específicas en relación a las funciones que los CRECE deben ejercer.

j) Estrategia de acompañamiento

La estrategia de acompañamiento es positivamente valorada por las docentes, y se consideran que la misma ha sido fundamental para la implementación del Modelo Pedagógico. Se advierten algunas debilidades, entre las que se citan: A) Escasa presencia de directores, B) Algunas dificultades con los recursos financieros para traslado, C) Limitaciones en la formación técnica de algunas técnicas distritales.

k) Aplicación del Currículo

Hay una mejoría en cuanto al nivel de conocimiento de las docentes sobre el currículo y las prácticas pedagógicas a utilizar en el nivel, con respecto a la evaluación de Línea Base. El conocimiento sobre el currículo no tiene relación con el logro de dominios del EYE.

Se observa la implementación del Modelo pedagógico en la organización del ambiente, el equipamiento, la distribución del mobiliario y el tipo de recursos de las

aulas, así como también en el desarrollo del horario de actividades, aunque aún se observan, en algunas aulas, prácticas no coherentes con el Modelo (realizar trazos, vocales y letras en los cuadernos de manera descontextualizada...)

l) Prácticas pedagógicas y aprendizajes de NN

En sentido general, las docentes, en un 80% según sus respuestas, manejan adecuadamente las estrategias del Currículo y del Modelo Pedagógico del Nivel Inicial. Sin embargo, este dominio conceptual se encuentra a niveles inferiores en cuanto a su aplicación práctica: La estrategia pedagógica más usada es la exposición, generalmente oral o apoyada en el uso de recursos como láminas, mientras no se observan estrategias de problematización, y tampoco el juego libre o con intención pedagógica. En sentido general, se observaron actividades grupales muy dirigidas y de poca socialización. Las actividades más privilegiadas por las docentes son el juego con masilla, coloreado, trabajo con el libro de texto y juego-trabajo. Más de la mitad de las docentes (57%) confiesa que favorece actividades de copiado de la pizarra a una mascota.

De las actividades predominantes que la docente realiza la única que se relaciona estadísticamente con el rendimiento en el EYE es la de *"Leerles cuentos"*.

En cuanto a la evaluación, en sentido general, las maestras manifiestan un adecuado conocimiento pedagógico del Nivel. Pueden discriminar con propiedad las estrategias más adecuadas para evaluar a sus estudiantes. Las actividades de aplicar cuestionarios y pruebas se redujeron significativamente, con respecto a la Línea de Base y se incrementó la de análisis de producción. También se observan avances en el manejo de la atención a la diversidad.

m) Construcción y rehabilitación de aulas

Solamente se ha logrado el 50% de la instalación de los CMEI, por distintas causas; la más señalada es la complejidad de los procedimientos tanto del Banco Mundial como del MINERD para la asignación de los contratos de construcción. A pesar de esta situación, los centros educativos que forman parte del PROFEL han experimentado mejoras importantes para el cumplimiento de sus objetivos, en particular en la oferta de espacios de juego y servicios apropiados. Algunos elementos no han cumplido a cabalidad con los parámetros de construc-

ción, como lo señalan algunos actores; tal es el caso del tamaño de las aulas, la ubicación de baños y lavamanos y tipos de verjas.

n) Dotación de mobiliarios y materiales

Con relación a la Línea Base, las aulas de preprimario experimentaron una mejora significativa en la dotación de mobiliario. Sin embargo, en los rincones para el juego-trabajo, fundamento importante del modelo pedagógico, apenas un 50% alcanza las condiciones apropiadas y en un 30% no existen. Con relación a la dotación de materiales didácticos, se observaron mejoras significativas tanto en las aulas de preprimario como en los CMEI. No ocurrió lo mismo con el material gastable, con los materiales audiovisuales y computadoras. La ambientación, organización y decoración de las aulas mejoraron de forma significativa; aunque quedaron por debajo de las expectativas.

o) Rincones tecnológicos

Muy pocas de las educadoras cuenta con rincón tecnológico en su aula. Quienes poseen estos rincones, considera entre bueno y excelente los programas educativos y su impacto en los aprendizajes de los NN, pero muy pocas califican positivamente el mantenimiento de los equipos. 200 escuelas participaron en el programa de Rincones tecnológicos (17 de ellas en la muestra seleccionada), y estas cuentan con sus recursos de hardware y software. Los estudiantes de aulas con Rincones tecnológicos muestran resultados superiores en la mayoría de los dominios del EYE y en la evaluación total del mismo, con respecto a quienes no tienen esta facilidad.

p) Trabajo con la familia

El componente de trabajo de la familia presenta resultados mixtos. Mientras la mayoría de las docentes y directores afirman que en sus centros existen las escuelas de padres y madres, los resultados cualitativos dan cuenta de que es un componente muy incipiente en el Proyecto. Se pondera positivamente la asistencia de las familias a las reuniones, pero persisten quejas en cuanto al nivel de compromiso de la comunidad de padres y madres con el centro. En cuanto al efecto de las escuelas de padres en el comportamiento de NN, las docentes consideran que los niveles de participación y sociabilidad han mejorado, pero no sus niveles de agresividad.

q) Cobertura y matrícula estudiantil

Los actores consultados afirman que la cobertura del Nivel ha experimentado una disminución, para cuya explicación se esgrimen diferentes hipótesis: la construcción de aulas en lugares de baja densidad poblacional; la sinerización de la matrícula que ha eliminado la práctica de inscribir en preprimaria a niños y niñas de 3 y 4 años; la oferta educativa de día completo de organizaciones gubernamentales, que compite con la oferta del PROFEL; la alta tasa de movilización de las familias; la pobreza extrema, unida a los bajos niveles educativos de las familias, que impide y limita a muchos padres y madres para enviar a los hijos a las escuelas

CONCLUSIÓN GENERAL

Se considera que el PROFEL ha sido un programa exitoso, en sentido general. Aunque existen algunos puntos débiles, el programa logró mostrar un efecto positivo en el desarrollo de los NN, comparado con el de NN que no se beneficiaron del mismo, y comparando las series históricas desde la línea basal.

Mejóro la capacitación de docentes, la dotación de recursos, la participación de los padres, los cambios en las prácticas de crianza, el seguimiento-acompañamiento y otros indicadores de logro, aunque persisten prácticas pedagógicas no consonantes con el nivel, así como no se han alcanzado en su totalidad las metas en cuanto a características de las construcciones y la instalación y dotación de CMEI y CRECE.

RECOMENDACIONES

Entre las principales recomendaciones del estudio evaluativo figuran las siguientes:

1. Mantener las acciones del PROFEL, como un programa exitoso para promover la Educación Inicial.
2. Se recomienda hacer un esfuerzo para enriquecer el medio ambiente de los CMEI en las zonas de mayor pobreza, para compensar la pobreza que rodea a los NN en ellas.
3. Las regionales con mayor dominio de habilidades deben ser tomadas como modelos para mejorar las demás regionales, especialmente la de Azua, que fue la que mayor progreso tuvo desde la Línea Base. Igualmente, las regionales

con menor dominio deben ser examinadas en profundidad para diseñar estrategias para su recuperación.

4. Se sugiere la formulación de una política de formación docente especializada para el Nivel Inicial. Se recomienda la meta de obtención de especialidad en el Nivel Inicial para el 56% de las docentes licenciadas en el Nivel Básico.
5. Esta política de formación debe articularse integrando las distintas estrategias de formación y capacitación en la acción ya probadas con éxito.
6. Establecer un conjunto de capacitaciones relativas a estrategias, actividades y procedimientos de las prácticas pedagógicas del Nivel Se sugiere el diseño de un paquete de capacitaciones específicas a desarrollarse en forma continua mediante la estrategia de grupos pedagógicos, talleres de capacitación con temas puntuales que aborden aspectos específicos como los momentos de la rutina: juego trabajo, grupo pequeño, grupo grande, entre otros.
7. Continuación de nuevas rondas de especialidad y diplomados en las regionales y distritos donde exista personal con los requisitos académicos que estas modalidades requieren.
8. Priorización de capacitación y especialización a las técnicas regionales y distritales.
9. Se recomienda la continuación de la estrategia de los equipos ampliados como un espacio que articula y favorece la cohesión del discurso educativo del Nivel.
10. Se sugiere la continuación de la dotación de los materiales de apoyo a la labor docente a educadoras que no los han obtenido, y se incorporen algunos indicadores que evidencien su uso en las estrategias de acompañamiento.
11. Continuación de la modalidad de grupos pedagógicos, con una profunda revisión para superar las dificultades detectadas en esta evaluación.
12. Revisar las políticas del MINERD en relación al cumplimiento del horario escolar, que, han limitado la utilización de CMEI y CRECE.
13. Evaluación rigurosa del personal docente de los CMEI, asesoras y técnicas a fines de determinar sus potencialidades para ejercer roles de facilitadores de prácticas demostrativas.

14. Fortalecer la calidad de las prácticas pedagógicas revisando procedimientos de asignación del personal docente a las aulas del nivel, en especial de los CMEI.
15. Identificar prácticas demostrativas en aulas normales y en los CMEI, a fin de favorecer la observación de estas prácticas por parte de las docentes.
16. Es urgente la revisión del uso de prácticas consideradas superadas tales como copias de planas, entre otros.
17. A partir de diagnósticos reales de cada centro educativo, formular planes de trabajo conjuntamente con el personal de los centros y maestras de preprimario.
18. Favorecer procesos en el Nivel Inicial que incorporen diagnósticos sobre NN que puedan detectar la presencia de condiciones especiales y prevenir estas condiciones.
19. Solicitar extensión del Proyecto para completar las aulas por construir y por rehabilitar, bajo una rigurosa planificación que tome en cuenta las lecciones aprendidas de la ejecución del proyecto.
20. Mantener la dotación de material didáctico y de mobiliario en las aulas de preprimario, de manera especial de los rincones. Realizar un esfuerzo mayor en la provisión de recursos audiovisuales y tecnológicos, asegurar el mantenimiento de estos equipos, así como establecer políticas funcionales y descentralizadas para el abastecimiento continuo y suficiente de material gastable en las aulas de preprimario.
21. Impulsar la expansión y el óptimo funcionamiento de los Rincones Tecnológicos en las aulas de preprimario, acompañado de una mejor capacitación, articulada con el modelo pedagógico y con el currículo.
22. Fortalecimiento del componente de participación del PROFEI y la articulación con las familias.
23. Reforzamiento de las acciones para incentivar las Escuelas de Padres y Madres para que estos asuman su rol y responsabilidad.
24. Dedicar tiempo de calidad para elevar el nivel educativo de padres y madres.
25. Realización de un diagnóstico que precise con mayor exactitud la magnitud de la disminución de la matrícula y sus causas.
26. Fortalecer las acciones de difusión y promoción del programa para captar familias que, por su bajo nivel educativo, no envían sus hijos a la escuela.
27. Fortalecer el establecimiento de alianzas y acuerdos con instituciones de la Sociedad Civil que trabajan con la niñez, con el fin de articular, a través de la Mesa Técnica de Primera Infancia, servicios de atención a esta población desde una perspectiva más integral.
28. Establecer el EYE como instrumento estandarizado para la evaluación y seguimiento de NN del Nivel Inicial, capacitando a las docentes para su uso y registro a través de la plataforma informática desarrollada por los elaboradores de la prueba, y adaptada al contexto dominicano a raíz de la experiencia de uso de ese instrumento.

Evaluación Final del Componente Ampliación de la Cobertura del Grado Preprimario Proyecto de Fortalecimiento de la Educación Inicial -PROFEI-

Magda Pepén Peguero

Santo Domingo, D.N.
Diciembre 2011

En el marco del Proyecto de Fortalecimiento de la Educación Inicial en República Dominicana (PROFEI), realizado por el Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD), a través del Préstamo No 7144-DO del Banco Internacional para la Reconstrucción y el Desarrollo (BIRF), se realizó el proceso de **Evaluación Final del Componente Ampliación de la Cobertura del Grado de Preprimario**.

Objetivos de la evaluación:

1. Determinar el aporte de las construcciones y rehabilitaciones de aulas realizadas en el contexto del Proyecto para el Fortalecimiento de la Educación Inicial al aumento a la tasa de Cobertura Neta en el Grado Preprimario.
2. Determinar la tasa de cobertura del Grado Preprimario para la población de nivel socioeconómico más bajo en el contexto de ejecución del Proyecto para el Fortalecimiento de la Educación Inicial.
3. Determinar los índices de promoción, repitencia y deserción escolar para tercer y cuarto grados del Nivel Básico de la población que asistió a los centros beneficiados por el Proyecto para el Fortalecimiento de la Educación Inicial, a fin de comparar los resultados (nivel de significación) nacionales con los obtenidos por la población intervenida por el proyecto en su fase de finalización.

Objetivos específicos de la evaluación cualitativa:

1. Comprender desde la perspectiva de los actores implicados, el aporte de las construcciones y rehabilitaciones de aulas al aumento de la tasa de cobertura neta en el grado preprimario.
2. Analizar desde la perspectiva de los actores implicados, la tasa de cobertura neta del grado preprimario para la población de nivel socioeconómico más bajo.
3. Conocer desde la perspectiva de los actores implicados, los índices de promoción, repitencia y deserción para la población estudiantil que asistió al Proyecto.

Metodología y población objeto de estudio

- Para esta evaluación específica se combinó el enfoque cuantitativo con el enfoque cualitativo de investigación como una forma de producir un análisis distinto y complementario sobre el Componente de Ampliación de la Cobertura del Grado de Preprimario del PROFEI a evaluar. Desde el enfoque cuantitativo se hizo un estudio muestral y desde el cualitativo se hizo un estudio de caso.

La población objeto de estudio se compone de 403 centros educativos que se encuentran en el proyecto objeto de evaluación.

1. El 11.7% (47) de los centros asisten niños y niñas de la población con bajos niveles socioeconómicos.
2. El 4% (16) de estos centros participaron en la fase demostrativa del proyecto.
3. El 33.7% (129) de los centros no tenían al comenzar el año escolar 2010-2011 las reparaciones programadas terminadas, en junio 2011 este porcentaje era de un 13% (53 centros).

Desde el enfoque cualitativo para este estudio en particular se estudiaron cinco casos específicos de centros educativos de educación inicial.

Centros educativos seleccionados en función de criterios establecidos

Región/es distritos educativos	Centros educativos	Criterios			
		Oferta educativa población con bajas niveles económico- micos	Población beneficiada fase demostrativa del Proyecto 3000- 2000	Centro educativo solo con aulas de educación inicial rehabilitadas	Centro educativo con aulas construidas para el CMEI
13008	A	—	X		
13001	B	—			X
13004	C	—		X	
13001	D	X	—		
13005	E	X			

Técnicas e instrumentos

- La técnica cuantitativa utilizada fue el formulario o encuesta para recoger la información necesaria de cada uno de los y las estudiantes de los registros de grado y, en otros, casos, serían ofrecidas por docentes, personal de la dirección del centro educativo o el/la propio/a estudiante.
- Las técnicas cualitativas utilizadas fueron las entrevistas semiestructuradas individuales y grupales y el análisis documental y los instrumentos utilizados fueron guías adaptadas a los diferentes informantes del estudio.

• CONCLUSIONES

I.1 LA COBERTURA EN LA EDUCACIÓN INICIAL

Tasa de cobertura neta del grado de preprimario

- La tasa de cobertura neta del grado de Preprimario se incrementó en un 12.2 puntos porcentuales sobre el del indicador de desarrollo del PROFEL que era de un 71.80%, logrando un avance hasta el 84%, estimado de la Encuesta de Fuerza de Trabajo Octubre 2010, pero no se cumple la meta de un 86% a partir de la indicada por ésta, a pesar de un crecimiento de un 2% interanual. Como esta evaluación se obtuvo de datos muestrales puede que exista una mayor aproximación al valor real de la tasa de cobertura en la población.

- Las metas reales del proyecto relacionadas con la construcción y rehabilitación de aulas, estrategias fundamentales para la ampliación de la cobertura de niños y niñas de 5 años tampoco se han cumplido en su totalidad. El PROFEL se propuso la construcción de 17 Centros Modelo de Educación Inicial (CMEI) y de 600 aulas nuevas y la rehabilitación otras 600 aulas, pero por falta de espacio para la construcción y por razones económicas, estas metas fueron modificadas y ajustadas a la construcción de solo 218 aulas y la rehabilitación de 395 aulas.

- Sin embargo, las múltiples dificultades y retrasos que presentó el Componente, tuvieron como consecuencia que todavía en el mes de abril del año en curso faltaran por construir 2 CMEI de los 18, 40 aulas nuevas de las 218 y la rehabilitación de 52 de las 395 previstas.

- Pese a las dificultades anteriores, la mayoría de los casos del estudio disponen de espacios, mobiliarios y materiales apropiados para la oferta de educación inicial

Tasa de cobertura neta de preprimario de los centros educativos que asisten niños y niñas procedentes de familias con nivel socioeconómico bajo

- La tasa de cobertura neta de la población de 5 años del nivel socioeconómico bajo da cuenta de un incremento en más de 20.26 puntos porcentuales con referencia al indicador de desarrollo del PROFEI de un 51%, logrando un avance hasta 71.26%, para el curso 2010-2011 lo que significa no solamente que se cumplió la meta, sino que la sobre pasó con un 2.26%. Aunque es necesario destacar que en las metas originales este indicador al final del proyecto era de 86% y fue modificado a un 69%, pero no se tiene información sobre las razones y en qué momento se produjo este cambio.

- Sin embargo, la percepción más generalizada de actores participantes en el estudio es que la matrícula ha disminuido, diversas hipótesis se plantean para explicar este fenómeno: inexistencia de niños/as de 5 años en las comunidades que estén fuera de la escuela; falta de acta de nacimiento; mudanzas de las familias; lejanía de centros educativos del lugar de residencia de la población infantil; entrega tardía de construcciones en casos del estudio; niveles de pobreza sumado a bajos niveles educativos de las familias limitan que éstas puedan llevar sus a la escuela, y, en otros casos, tienen limitaciones laborales para hacerlo; y "sincerización" de las informaciones, debido a que existía una práctica de aceptar en preprimario niños/as de 4 años y de 3 años, y hasta de 6 y 7 años, y desde hace algunos años se exige que cada niño/a esté en el grado de su edad correspondiente, diferente a lo que no ocurre con la oferta privada en ciertos sectores.

- Actores nacionales consultados cuestionan la forma de registrar los datos de la matrícula de la población infantil de 5 años que asiste a las escuelas multigrado y, por lo tanto, su confiabilidad, ya que perciben que en estas escuelas hay muchos/as niños y niñas de 5 años que no son registrados como tales.
- En cambio, para algunos actores escolares las nuevas aulas construidas implicaron un aumento de la población infantil de 5 años en el grado de preprimario, algunos centros educativos pasaron de una a dos aulas, es decir, a cuatro secciones de preprimario y, en el caso del CMEI, de una a cuatro aulas para un total de ocho secciones.

- A pesar de lo anterior existe una subutilización de los espacios nuevos construidos, ya que la expectativa de 30 cupos para cada sección no se ha completado, lo que fue confirmado en visitas realizadas donde se observó poca presencia de niños y niñas, sobre todo, en la tanda vespertina.
- Algunos factores asociados a este aumento se relacionan con la oferta educativa gratuita para familias en contextos de pobreza, mejores condiciones higiénicas y de seguridad que tienen los centros educativos y, en un solo caso, se valora el equipo docente y directivo y aspectos de la gestión del centro (relaciones entre actores).

Antecedentes locales sobre la demanda comunitaria de educación inicial

- Los actores nacionales consultados afirman que el establecimiento de la obligatoriedad del grado de preprimario para la población de 5 años en la ley general de educación 66-97 y la necesidad de acelerar su cumplimiento, así como también, la ausencia de informaciones sobre la oferta y demanda del nivel inicial permitió que se diseñara el Proyecto para el Fortalecimiento de la Educación Inicial, cuyo propósito fundamental era ampliar la cobertura con calidad.
- En los centros educativos del estudio existía y aún se mantiene la demanda educación inicial para la población infantil de 5 años, pero sobre todo para la de 3 y 4 años. Las respuestas del PROFEI fueron: construcción y rehabilitación de aulas, dotación de mobiliario y recursos didácticos, capacitación de docentes del nivel inicial y, sólo en un caso del estudio, se plantean charlas a los padres y las madres y los grupos pedagógicos. Sin embargo, la mayoría de los actores escolares desconocían que estas acciones se realizaban en el marco de este proyecto.

Significado del proceso de construcción y reparación de aulas para educación inicial

- La construcción y la rehabilitación de aulas generó una gran satisfacción y alegría en actores participantes en el estudio, pero también provocó muchas tensiones en todas las instancias involucradas en éste. Se identificaron limitaciones importantes en la comprensión y toma de decisiones sobre las necesidades de la educación inicial por parte de ingenieros encargados de las obras y el equipo nacional de la DGEI.
- Otras dificultades de este proceso que provocaron retrasos en la ejecución de las obras y, por lo tanto, en el incumplimiento de las metas, como se ha señalado, son los procedimientos complejos utilizados por el Banco Mundial y el MINERD en este Componente (asignación de contratos, cubicación y pago, etc.), sumado al aumento de los materiales de construcción, adjudicación de varios grupos de obras a un mismo contratista, entre otras.
- La experiencia de actores escolares en el proceso de construcción es diversa, para unos/as se hizo en el tiempo adecuado (período de vacaciones) o cerca del cierre del año escolar, en otros casos, se hizo mientras se impartía docencia lo que provocó que el grado de preprimario desarrollara sus actividades con otro grado, en los pasillos o en salones de acto, así mismo, uso limitado del patio, exposición a la población infantil a situaciones de vulnerabilidad, entre otras.
- En ese orden, el caso más preocupante fue el del CMEI del estudio cuyos retrasos en la construcción implicaron que la oferta educativa del preprimario fuera suspendida durante un año escolar completo, privando a la población infantil del derecho a la educación que le corresponde.
- Para actores escolares la diferencia entre el diseño entregado (plano) y las construcciones realizadas, la mala calidad de materiales utilizados en éstas, la entrega incompleta de aulas construidas y rehabilitadas (en los casos C y D no se entregó la dotación de mobiliario y materiales didácticos), así como la falta de supervisión por parte de autoridades del Ministerio, constituyen otras debilidades importantes de este proceso
- El CMEI tiene las cuatro aulas de preprimario equipadas y organizadas para el funcionamiento de la metodología juego-trabajo, aulas con mobiliario, material didáctico y gastable adecuado a las necesidades e intereses de la población infantil contempladas en el proyecto.
- En el CRECE sólo el área de elaboración de materiales didácticos es utilizada, el área de biblioteca tiene pocos materiales bibliográficos y el área tecnológica tiene las computadoras instaladas, pero sin conexión a internet.
- El CMEI no funciona como fue concebido en el PROFEI, esto es, como un espacio de formación en la acción tanto para las docentes de éste como para capacitar en la acción a docentes de otros centros educativos a través de la observación y la demostración de prácticas pedagógicas de calidad. Aunque estudiantes de educación inicial de la provincia realizan prácticas del nivel inicial y básico.

- En general, las aulas reparadas del estudio cuentan con mejoras significativas que favorecen mayores niveles de atención y posibilitan el desarrollo adecuado de la metodología juego-trabajo al sustituir barrotes por paredes. Se ha realizado la remodelación de baños y pisos, la pintura del aula, la delimitación física del nivel inicial y el nivel básico, la construcción del espacio del asta para el izamiento de la bandera, así como también, la dotación de mobiliario y materiales entre otras. Sin embargo, el rincón tecnológico, el inversor y la instalación del internet no llegaron al centro educativo, pese a que se hizo el levantamiento para ésta.
- El área de juego en el patio ha sido la demanda colectiva que no satisfizo el proyecto en los centros educativos del estudio, pese a que estaba en el diseño original presentado por ingenieros, en el proyecto no se contemplaron fondos para su construcción. Esta situación fue modificada para las últimas obras realizadas en este primer semestre del año en curso.

1.2 PROMOCIÓN, DESERCIÓN Y REPITENCIA EN LA POBLACIÓN INFANTIL BENEFICIADA DEL PROFEI

Características de los y las estudiantes y sus familias

- El 14% de los y las estudiantes actualmente en los centros de la muestra poseen atraso o rezago escolar por diferentes causas (repetición, deserción y vuelta de nuevo al centro, enfermedad, etc.) por ende se encuentran en los grados de primero al tercero (aunque no todos los que están en este grado tienen atrasos) y en un 1% poseen adelantos en el nivel (por muy buen aprovechamiento escolar).
- Con relación a la disciplina y actividades extraescolares llama la atención el desconocimiento de docentes de estos factores que influyen en el desempeño de la población estudiantil, ya que en uno de cada 4 casos de ésta, los y las docentes no la pudieron valorar ni identificarlas.
- La mayoría de los niños y las niñas cuando concluye el horario escolar realiza la tarea en sus casas y sólo dos estudiantes asisten a una sala específica para tales fines. En un solo caso cada vez, la población infantil del nivel básico realiza actividades extraescolares propiamente dichas, tales como: cursos de computadora, de guitarra y de inglés. Sin embargo, muchos/as niños/as realizan trabajos remunerados y no remunerados (doméstico), lo que constituye una repercusión considerable y que afecta su desarrollo.
- En los cinco casos analizados, el nivel socioeconómico de las familias es bajo y muy bajo, lo que responde a uno de los criterios fundamentales planteados en el PROFEI para la construcción de aulas. Las condiciones de pobreza de las familias se expresan en los bajos niveles educativos, en el trabajo informal y, en muchos casos, en el alto nivel de desempleo.

- Las actividades en las que participan los padres y las madres en los centros educativos del estudio son las que tradicionalmente se realizan para esta población, tales como: reuniones para conocer los avances, las limitaciones y el comportamiento de sus hijos/as y "firmar la nota" y actividades para la recaudación de fondos. Otras son las visitas espontáneas y la colaboración de madres en actividades rutinarias de la jornada escolar. Además, de charlas realizadas a través de las escuelas de padres y madres, y talleres desde el CRECE. Esto muestra que está prácticamente ausente el rol de padres y madres en la gestión institucional y pedagógica.

- Existe una percepción generalizada en actores del estudio de que la población infantil que ha realizado el preprimario promueve más y obtiene mejores calificaciones que la que no se ha beneficiado de la educación inicial, porque ésta contribuye a su desarrollo físico, motriz, psíquico, cognitivo, afectivo, social, ético etc. y prepara para la educación básica.
- Factores asociados a la promoción de la población estudiantil son: asistencia, motivación, buen comportamiento, trabajo en clase, conocimiento y realización de tareas por parte de estudiantes; la buena formación y la calidad del trabajo de la docente del nivel inicial; aspectos de la gestión escolar (trabajo en equipo); el apoyo y participación de padres y madres; el desayuno escolar y las acciones desarrolladas en el PROFEL, que incluyen algunas de las mencionadas.

Asistencia escolar

- La asistencia escolar de los y las estudiantes de la muestra da cuenta de un aumento constante, pero en una proporción mínima, desde el grado de preprimario (82.2%) hasta el cuarto grado (92.8%) del primer ciclo del nivel básico. Esta asistencia a la escuela es una condición indispensable para garantizar un mejor desempeño de los niños y las niñas que quienes no asisten y, es muy probable que haya incidido en los niveles de promoción alcanzados por esta población estudiantil.

- Según técnicas regionales y distritales, la formación, las estrategias de enseñanza y actividades realizadas, el entusiasmo y el interés con el que asumen la labor pedagógica las docentes en el nivel inicial, el seguimiento a los niños y las niñas, a diferencia de cómo se produce en el nivel básico, son otros factores que podrían incidir negativamente en la promoción infantil que ha sido beneficiada con la educación inicial.

Promoción

- La promoción de los y las estudiantes de la muestra, que se inicia con un alto porcentaje en el preprimario de un 98%, fue disminuyendo en los grados de primero (95%), segundo (94%) y tercero (91%), y en el cuarto grado se produce un aumento de siete puntos porcentuales para llegar al 98%, pero todos los resultados en todos los grados del primer ciclo del nivel básico son mayores que los nacionales del año 2009-2010.
- Específicamente, la población objeto de estudio tiene mayor promoción en los grados de 3ero. (91%) y 4to. (98%) comparados con los resultados nacionales de 3ero. (84.8%) y 4to. (89.4%) para el año escolar indicado.

Repitencia

- La repitencia de los y las estudiantes de la muestra ha ido aumentando en los tres primeros grados del primer ciclo del nivel básico, alcanzando su mayor porcentaje en el tercer grado, 8.8%, y se produjo un disminución de seis puntos cinco porcentuales en el cuarto grado para un 2.3%, pero todos los resultados en todos los grados del primer ciclo del nivel básico son menores que los nacionales para el año 2009-2010.
- Específicamente, la repitencia en la población objeto de estudio en los grados de 3ero. (8.8%) y 4to. (2.3%) son menores comparados a los resultados nacionales de 3ero. (11.8%) y 4to. (7.7%) para el escolar indicado.
- Al comparar los resultados de la **promoción y repitencia** según nivel socioeconómico (en la muestra) y aplicar una prueba no paramétrica U-Mann Whitney se obtiene que no existen diferencias significativas en estos parámetros según pobreza.

- La repitencia es mínima en los centros educativos estudiados porque los niños y las niñas han cursado el preprimario y, en los/las pocos/as casos en que se produce, generalmente, es en el tercer grado y, en menor medida, en el primer y segundo grados.
- La promoción automática en primero y segundo grados es considerada como una de las principales causas de la repitencia en los casos del estudio, por lo que unos/as sostienen que hay que revisarla a profundidad por su complejidad y otros/as plantean que hay que suprimirla. El argumento fundamental para ambas posiciones es que no existe garantía de que los niños y las niñas promovidos/as hayan logrado efectivamente los objetivos del grado anterior, lo que trae como consecuencia la alta tasa de repitencia en tercer grado.

- Otras causas de la repitencia están referidas a la inasistencia al centro educativo, la sobre población de las aulas que impide realizar un trabajo más personalizado en los primeros grados, las condiciones socioeconómicas de padres y madres, sus bajos niveles educativos y el pluriempleo que limitan el apoyo a sus hijos/as en la escuela; la falta de atención en las clases, entre otras.

Deserción

- La deserción de los y las estudiantes de la muestra es mayor en los primeros grados, como es el caso del 11.7% para el preprimario, un 15.2% para el primero y un 8.9% para el segundo, estos últimos son prácticamente el triple del comportamiento nacional para los mismos grados, sin embargo, es en el tercero (4.3%) y cuarto (2.9%) grado cuando los datos de la muestra y los nacionales (3.3% para 3ero. y 2.1% para 4to.) se aproximan.
- Lo anterior da cuenta de que mientras en tercero los niveles son mayores en la muestra que a nivel nacional en cuarto no existen diferencias significativas a un nivel 0.05. Debe aclararse que se asume una muestra de deserción en la cual existen casos donde no se tienen resultados de promoción y en otros casos si (esto influye que promoción+ repitencia +deserción no den el 100%).

- Estos resultados de la deserción encuentran una explicación en la interacción de un factor exógeno como es la migración de las familias en busca de mejores oportunidades de vida y, otros factores endógenos referidos a que, en pocos casos, los centros educativos pueden dar cuenta de que esa población infantil se ha transferido a otras escuelas (no ha desertado), sumado a que aún no está funcionando el sistema de gestión de centro en lo que respecta a la posibilidad de hacer un seguimiento individual de los niños y las niñas en su trayectoria por el sistema educativo dominicano, entre otras.
- Sin embargo, la perspectiva de participantes consultados/as da cuenta de que la deserción es mínima lo que se contraponen a los resultados obtenidos en la muestra del estudio. Algunos factores exógenos y endógenos asociados a ésta son: nivel socioeconómico bajo de las familias que conlleva al trabajo infantil, falta de acta de nacimiento, inasistencia al centro educativo, falta de atención a la clase y la no realización de las tareas y enfermedades de los y las estudiantes, repetición de algún grado, sobre población de aulas y la falta de una oferta educativa creativa y estimulante para la población estudiantil.

1.3 VALORACIÓN ACERCA DE LOS RESULTADOS DEL PROFEI EN GENERAL

- La instalación de una mística de trabajo en el equipo nacional, en los equipos regionales y distritales y con las docentes del preprimario a través de la creación de condiciones adecuadas para la ejecución del proyecto, así como la coordinación y el seguimiento sistemático permitió crear "una cultura de hacer las cosas" pese a la complejidad de componentes y subcomponentes que implicó este proyecto de cobertura nacional en muchas de sus acciones.
- El trabajo articulado de instancias de la Sede con las escuelas de padres y madres; la instalación de rincones tecnológicos en 200 aulas de preprimario; la diversidad de proyectos para la atención a la población infantil de 0 a 5 años a través de los fondos concursables y la mesa consultiva de la primera infancia constituyen otros resultados valorados positivamente del PROFEI por actores nacionales.
- Otros resultados del PROFEI valorados por actores son: construcción, rehabilitación y ambientación de las aulas; dotación de mobiliario, materiales didácticos y gastables; oferta del preprimario y fortalecimiento del nivel; disminución de los niveles de repitencia y deserción; oferta formativa variada para docentes, técnicas distritales y regionales y empoderamiento sobre el nivel por actores involucrados en el proyecto.
- Una de las limitaciones identificadas, que no es exclusiva del PROFEI, pero que afectó directamente una de sus acciones, los grupos pedagógicos, es la práctica permanente de cambio en políticas, programas y/o proyectos cuando se producen cambios en la gestión del sector educativo, así como de personas en los equipos de trabajo de las diferentes instancias, lo que incide negativamente en la sostenibilidad de éstas.

- Los grupos pedagógicos fueron suspendidos desde hace dos años y aunque se ha planteado su realización de manera conjunta con el nivel básico, la mayoría de las escuelas no cuentan con las condiciones necesarias para su realización. Asimismo, la oferta formativa para las docentes del nivel inicial que se desarrollaba para la totalidad de éstas, se ha limitado a la participación de una de las docentes por centro educativo.

RECOMENDACIONES

Sobre la disponibilidad de información

- Los hallazgos generales del estudio permiten recomendar que se perfeccionen los procesos de captación y sistematización de informaciones más accesibles y flexibles relativas al desempeño de todo el sistema educativo. La posibilidad de gestionar con mayor eficiencia los centros educativos, así como también, la de evaluar y monitorear la implementación de políticas, programas y proyectos requiere de información relevante, confiable y oportuna desde cada una de las instancias del sistema educativo.
- En ese mismo orden, se recomienda la puesta en funcionamiento de todas las posibilidades que ofrece el Sistema de Gestión de Centro para el seguimiento del flujo de los y las estudiantes entre centros educativos, a los efectos de tener la real dimensión de los problemas de deserción y lograr además un seguimiento de su trayecto por todo el sistema educativo.
- Se recomienda la actualización permanente de toda la información de los registros de grado y su disponibilidad, así como también, la incorporación sistemática de estadísticas escolares confiables al Sistema de Gestión de Centro.

Sobre la cobertura

- Los hallazgos generales del estudio dan cuenta de una disminución de la matrícula en la población infantil de 5 años por lo que se recomienda una investigación para profundizar sobre los factores asociados a este fenómeno.
- De acuerdo a los hallazgos del estudio y con el propósito de continuar el proceso de "sincerización" de la matrícula de la población infantil de 5 años, actores de la SEE recomiendan mejorar la manera en cómo ésta se registra en las escuelas multigrado.
- Se recomienda una revisión de la política del nivel inicial referida a la obligatoriedad del último año de dicho nivel, los hallazgos del estudio permiten plantear la necesidad de avanzar hacia la extensión de la obligatoriedad a los demás ciclos del nivel, o por lo menos, para la población de 4 años. En ese sentido, se podría permitir el ingreso de niños y niñas de 4 años en las aulas de preprimario existentes con poca densidad poblacional, incluyendo a las aulas nuevas construidas en los CMEI. Esto implicaría, además, crear las condiciones adecuadas y necesarias vinculadas a lineamientos curriculares, formativos y organizativos, entre otros.
- Se recomienda continuar con el desarrollo de campañas de sensibilización y movilización de las familias y de la comunidad en general acerca del derecho a la educación y, en particular, de la importancia de la educación inicial.
- Se recomienda continuar fortaleciendo las alianzas y los acuerdos con organizaciones gubernamentales y no gubernamentales que trabajan con la población infantil de 0 a 5 años para ampliar la cobertura y desarrollar estrategias integrales de atención a dicha población.
- Se recomienda continuar haciendo esfuerzos para que cada niño/a obtenga su acta de nacimiento y, por lo tanto, pueda tener acceso a la educación formal.

Sobre la construcción y reparación de aulas

- El resultado general de la experiencia de las construcciones y reparaciones de aulas permite que actores de la SEE recomienden la realización de mejores planificaciones, una buena coordinación, comunicación y trabajo conjunto de los actores involucrados en proyectos como el PROFEL. Así como también, el seguimiento y la supervisión permanente al personal responsable de las obras por parte del equipo nacional y los equipos regionales, distritales y de gestión del centro educativo, como garantía para la obtención de resultados de calidad.
- Los hallazgos del estudio dan cuenta de procedimientos complejos y burocráticos del Banco Mundial y del MINERD que contribuyeron significativamente a los retrasos del Componente de Ampliación de la Cobertura del Grado de Preprimario, entre otros, por lo que se recomienda una revisión de estos procedimientos y tomar las medidas de lugar para agilizarlos, así como también, explorar la posibilidad de descentralizar este Componente.

- Actores de la SEE recomiendan la construcción de furgones para las aulas de preprimario porque resultan menos costosos y, sobre todo, porque podrían ser trasladados a otros lugares en función de la demanda educativa.
- En ese mismo orden, proponen la disposición de autobuses para el traslado de niños y niñas a otros centros educativos, sobre todo en aquellos lugares de baja densidad poblacional.
- Se recomienda el mantenimiento y cuidado permanente de las construcciones y reparaciones realizadas y los recursos tecnológicos existentes. Las juntas de centros podrían tener un rol importante en este proceso.

- Se recomienda completar y mantener la dotación de mobiliario, material didáctico y de un set básico de material gastable para el desarrollo de las actividades en las aulas de preprimario. La reposición permanente del material gastable lo podría hacer la junta de centro con los recursos que reciba.

Sobre la promoción, repitencia y deserción

- Se recomienda el diseño y/o la articulación de los programas y proyectos desarrollados desde el MINERD que permitan realizar un abordaje integral de los problemas de repitencia y abandono, y que sean concebidos dentro de una agenda social que exceda a los límites de las políticas educativas.
- Se recomienda el desarrollo de campañas de movilización que favorezcan información y sensibilización a las familias y a la comunidad acerca de los derechos de los niños, las niñas y los/las adolescentes y las repercusiones negativas del trabajo infantil.
- En ese mismo orden, se recomienda el fortalecimiento de alianzas con los organismos internacionales, organizaciones gubernamentales y no gubernamentales que en la actualidad desarrollan programas para erradicar el trabajo infantil.

- Se recomienda continuar con la política del desayuno escolar, cuidando los niveles de calidad que requiere la población infantil beneficiaria, que sobre todo, para las familias del nivel socioeconómico bajo es un factor asociado a la asistencia escolar permanente.
- Los hallazgos del estudio muestran posiciones encontradas en torno a los efectos de la promoción automática en primero y segundo grados, por lo que se recomienda la realización de un estudio que profundice sobre los efectos de ésta en la repitencia en el nivel básico.
- Se recomienda continuar realizando los esfuerzos por mejorar la calidad de la educación básica en los centros educativos del estudio desde las diferentes políticas, programas y proyectos del MINERD. En tal sentido, promover el ingreso a la carrera docente de estudiantes talentosos/as, garantizar una adecuada formación inicial y continua, así como mejores condiciones de vida para los y las docentes (salario digno y acceso a un servicio de salud de calidad); fortalecer la formación del personal técnico regional y distrital y de los/las coordinadores/las de ciclo para el acompañamiento sistemático y permanente a docentes; fortalecer las capacidades de gestión escolar, pedagógica y comunitaria del personal directivo de los centros educativos; disponer de aulas amplias, iluminadas, ventiladas, con el mobiliario y los recursos didácticos adecuados, laboratorios, espacios para el deporte, etc.; fortalecer las instancias de participación de los y las estudiantes y los padres y las madres, las juntas de centro y la relación escuela comunidad, entre otras.

- Algunos hallazgos del estudio muestran que los actores tienen miradas encontradas sobre la articulación del nivel inicial y básico, en general, hay un desconocimiento de las acciones que la concretan, por lo que se recomienda reflexionar, discutir, proponer, socializar y validar las experiencias de ambos niveles educativos e identificar aquellas que verdaderamente potencien el accionar conjunto. En ese sentido, es necesario considerar que los cambios requieren tiempo y la trayectoria de ambos niveles es percibida en solitario.

Sobre el PROFEI en general

- Se recomienda la continuidad del PROFEI con todos sus componentes y subcomponentes, aunque hay que hacer esfuerzos para crear algunas condiciones que permitan el funcionamiento adecuado de cada uno de éstos, además de sistematizar las lecciones aprendidas en el cierre del Proyecto.
- En ese orden, actores nacionales, regionales, distritales y consultados proponen específicamente continuar con la formación continua de docentes en verano, sabatina y a través de los grupos pedagógicos, fortalecer el acompañamiento a docentes sobre el nivel, mejorar y mantener la ambientación de las aulas, fortalecer las escuelas de madres y padres, continuar con los fondos concursables y la mesa consultiva de la primera infancia.
- Se recomienda continuar fortaleciendo la mística de trabajo en el equipo nacional, en los equipos regionales y distritales y con las docentes del preprimario e incluir a los y las directores/as de los centros educativos del nivel básico para lograr un mayor empoderamiento de ésta por parte de todos los actores involucrados.

1.2 Indicadores de Deserción Escolar y Fracaso Temprano en el Sistema de Educación de la República Dominicana

Dr. Rafael Bello Díaz y Bernarda Acosta (Universidad Católica Santo Domingo)

MARCO TEÓRICO

Los problemas de aprendizaje tienen que ver con una construcción cultural; cómo se relacionaron la escuela, cómo se relaciona con el medio. Desde los comienzos de la obligatoriedad de la escuela pública siempre existieron niños y adolescentes que no aprenden al ritmo esperado o proyectado por la escuela. O lo que es de esta manera que a partir del siglo XIX la problemática estuvo centrada en el niño, atribuyéndole las deficiencias a razones de tipo biológico o fisiológico. Este modelo patológico y organicista generó la categoría de anormalidad de tipo biológico o psicológico detectados a través de test de personalidad, pruebas psicométricas y test psicométricos, en el supuesto de cuantificar la “*inteligencia*” de los niños y adolescentes. La categoría ilimitada del cociente intelectual, generó un efecto negativo en el sistema escolar condicionando a los maestros a reducir el amplio concepto de educación por el de instrucción, Lentificando la enseñanza y reduciendo los contenidos escolares a enseñar. Además de no formularse preguntas acerca de las dificultades que presentan los adultos en las escuelas para contener, transmitir y educar, es decir presuponer que el niño es el único actor del proceso de aprender. Pensar las complejidades de las dificultades de aprendizaje que presentan en su escolarización los niños, y adolescentes, por ejemplo, en extrema pobreza; requiere un análisis de los multiplicadores de variables que están involucrados en este proceso que tiene por escenario a la escuela y que acompañado de la ausencia de acciones pedagógicas reiteradas, conduce al fracaso escolar en su última expresión, que es el abandono escolar. La necesidad de profundizar en la búsqueda de estrategias pedagógicas institucionales para el manejo de las variables que inciden en el abandono escolar.

Esto no significa correr la mirada del niño y centrando una vertiente en la escuela. Es un análisis realista de las herramientas posibles que debe centrar el sistema para la atención de sus alumnos con mayores dificultades en el aprendizaje y en contexto de adversidad. Considerando privilegiar a la escuela como espacio pedagógico de intervención, sobre aquellas variables

e indicadores que colaboran con el fracaso escolar: la distancia entre la cultura escolar y la cultura de los niños y adolescentes.

El fracaso escolar se vuelve un problema social cuando un determinado nivel de calificaciones, necesario para participar en la vida social y en particular en la vida profesional no es alcanzado en el período de tiempo establecido. Muchos países como el nuestro, no le han prestado la atención debida a la deserción que afecta a los más pobres, por lo que las estrategias para prevenir la deserción son más bien débiles e inefectivas y la deserción no solo no se detiene, sino que tiende a aumentar.

El fracaso no es un fenómeno natural, sino una realidad construida en y por la escuela en sus relaciones con los estudiantes y de estos con ella.

El fracaso escolar es reiteradamente objeto de discusión por dos motivos: el primero por su valor denotativo ya que no hay una definición clara del mismo, el segundo por su valor connotativo, pues conllevaría la descalificación e incluso la estigmatización del alumno, su culpabilización en exclusiva con la consiguiente desresponsabilización de la institución.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El fracaso escolar es como un paraguas que acoge múltiples realidades, fácticas, cotidianas o personales y también estructurales y sistémicas, difíciles de aprehender, relacionar y combatir.

La niñez y adolescencia son una construcción social relativamente moderna que contiene una significación social y política, lo que implica una diversidad de formas de interpretación; este concepto posee la capacidad de estructurar la realidad, por lo tanto representa para la sociología una construcción social en cuanto esta es producto de la interacción de tradiciones, instituciones y hechos sociales.

Una sociedad moderna debe proporcionar un sistema educacional universal y equitativo garantizando cobertura, retención y una distribución no desigual de los resultados; por lo que la deserción escolar ocurre cuando un estudiante interrumpe indefinidamente sus estudios sin haber completado el ciclo educacional; por lo que es de suma importancia homogenizar los indicadores de detección temprana de esta situación que pone en riesgo los recursos humanos en el país. El fracaso escolar es un concepto muy relativo siendo por eso difícil definir, siendo también difícil identificar sus causas; por lo que podríamos afirmar que éste se debe a múltiples causas y a diversos factores que van desde las características de los alumnos y de los profesores, pasando por las metodologías de enseñanza, por los contenidos curriculares, por la filosofía de enseñanza y cultura de referencia hasta a los factores institucionales. Por lo que se hace necesario levantar información confiable y precisa sobre la deserción en el país.

Palabras Claves: abandono escolar, deserción escolar, indicadores, señales de alerta temprana, fracaso escolar, exclusión, rendimiento académico, política educativa. (Key words: Student attrition, drop out, education).

OBJETIVOS

Visión problemática de la deserción escolar haremos mejor abriendo las preguntas que cerrando las respuestas, a esquemas reducidos y simplificadores: de quien es el fracaso escolar, que factores, condiciones, estructuras y dinámicas tienden a provocarlo, que dimensiones de la personalidad de los estudiantes toca o cuales del orden escolar y de quienes dentro del mismo habitan, quienes en determinadas circunstancias puede ser sus responsables, estudiantes familias, entornos sociales como también centros escolares y profesores, organización escolar, currículum la enseñanza y la evaluación, que puedan tener con el mismo las políticas educativas, la gestión y administración de la educación también las políticas sociales y las realidades económicas y políticas de la exclusión social.

Objetivo del proyecto: Lograr que los niños y adolescentes asistan regularmente al sistema educativo.

Objetivos específicos: Identificar señales de alerta temprana de deserción escolar; fortalecer a los actores relevantes en la detección, prevención y registro de la deserción escolar; Identificar indicadores que permitan evaluar deserción escolar, fracaso escolar, abandono escolar, y exclusión escolar. Se realizó un estudio de investigación cualitativa en una población de 100 docentes

de escuelas para conocer los potenciales indicadores del fracaso escolar, desde el punto de vista del docente así como sus posibles factores causales.

Indicadores: Los niños y adolescentes con inasistencia reiterada a la escuela o colegio; número de adolescentes en las calles en horario escolar; número de niños y adolescentes con retraso escolar; número de con embarazo adolescente; Factores: bajo rendimiento académico, falta de interés o apatía, problemas familiares y el entorno que le rodea, razones de tipo económico, maternidad, paternidad o embarazo; ayuda en casa o en los quehaceres del hogar, transporte, escolaridad de los padres, horarios, calidad de la enseñanza, alumnado inmigrante, cambios de residencia y centro escolar, tener hermanos que han abandonado previamente los estudios, no efectuar un seguimiento de parte de ningún familiar de las tareas.

RESULTADOS

De acuerdo a la opinión de los docentes entrevistados, y su mirada hacia la deserción y abandono escolar, manifestaron:

- *Aspectos personales y sociales de los estudiantes: salud y posibles discapacidades físicas y mentales, mal nutrición, residencia en el medio rural y suburbial, población inmigrante y minoritaria, familias de bajos ingresos económicos y en situación de pobreza, raza, sexo, discapacidad, mal comportamiento, falta de medios y condiciones para el estudio en casa.*
- *Características familiares: estructura y composición familiar, matrimonios jóvenes, ausencia prolongada del padre de familia, clima familiar, baja cohesión, alcoholismo y pobreza, familia extendida y amigos; expectativas y cultura familiar, en particular respecto a la valoración de la escuela, el estudio y el desarrollo de hábitos de comportamiento y actitudes en relación con el trabajo escolar.*
- *Influencia del grupo de iguales: en sus aspectos negativos, pueden representar hasta una cierta presión en contra del rendimiento y la excelencia.*

cia escolar, pudiendo llegar a suponer el caldo de cultivo de una cultura anti-escuela y delincuencia en situaciones extremas.

- *Características de la comunidad de residencia: pobreza del entorno social, peligrosidad, vandalismo, ruralidad, alcoholismo y desempleo, bajo nivel cultural, dependencia de sistemas de protección social y declive económico.*
- *Entorno escolar: clima escolar interesante o aburrido, el grado de sensibilidad y de respuesta en relación con factores correspondientes al medio social y el contexto familiar de los alumnos, la existencia o no de apoyo social, orientación y consejo y sus posibles modalidades; la ratio de las aulas y la política de agrupamiento de los estudiantes, estructuras de segregación por niveles; la coordinación entre las escuelas e institutos de un distrito o zona; la calidad de la enseñanza y de los materiales didácticos; el grado de implicación cognitiva y emocional de los alumnos en el aprendizaje; la atención a la diversidad y la diferenciación de la enseñanza para propiciar oportunidades de aprendizaje que den respuestas efectivas o no a las necesidades de todos los estudiantes; la relevancia, el rigor y las expectativas del currículo y el profesorado; los criterios y procedimientos de evaluación; organización y gestión de los centros, coordinación, planificación institucional, liderazgo y conexiones con el medio social; los recursos escolares con que se cuentan y su distribución según criterios de igualdad y equidad de acuerdo con las necesidades de la población a la que sirve el centro.*
- *Políticas sociales y educativas: ordenación del sistema escolar, política curricular: diseño, recursos, materiales y apoyos; profesorado y formación; inspección, evaluación, rendición de cuentas y discriminación positiva; políticas de apoyo y estímulo de proyectos de renovación y mejora con plazos cortos y medios; articulación de las políticas escolar con las municipales y sociales; políticas sociales económicas y laborales de lucha contra la exclusión social y mecanismos de protección social.*

RECOMENDACIONES

De acuerdo a la Corporación Latinobarómetro, el 34% de los jóvenes de la República Dominicana no estudia, ni trabaja.

La deserción es un problema en el que intervienen factores educativos, sociales y familiares, los que requieren de un abordaje integral en el que participen los sectores de

la educación, salud, las familias, las organizaciones de la sociedad civil, y las empresas. Los desertores se van desvinculando gradualmente de la escuela lo que da tiempo para identificarlos tempranamente, incluso desde que están en la educación básica para poder proporcionarles el apoyo que necesitan para que complete con éxito su escolaridad. Un sistema de alerta temprana debe tener por objetivo poner en funcionamiento un conjunto de acciones preventivas para mantener a los potenciales desertores en la escuela hasta completar la educación media; por lo que los componentes de la alerta temprana son: identificación de los indicadores predictores de la deserción como la inasistencia frecuente o crónica, la repetición, la sobre edad, el bajo rendimiento y los problemas de conducta y de riesgo social como el embarazo y el trabajo. La deserción no es una decisión de un momento sino que es un proceso gradual de desvinculación social y académica en el que se combinan diferentes experiencias escolares que en general se arrastran desde la educación básica. El apoyo académico es uno de los principales mecanismos de prevención de la deserción. Cuando sus padres se involucran en las actividades escolares de sus hijos, mejoran la asistencia, la conducta, el desempeño académico y la motivación de los estudiantes por asistir a la escuela. Se necesitan mayores estudios para conocer los elementos que componen el fracaso escolar.

BIBLIOGRAFÍA

Gotheter C Dificultades de aprendizaje, cuál es el rol de la escuela. Digital, 2010.

Lus, MA De la integración escolar a la escuela integradora. Editorial Paidós BsAs 1995.

Sapelli C et al Deserción escolar y trabajo juvenil, Cuadernos de Economía, Chile 2004

Correia T O Insucesso Escolar no Ensino Superior, Estudo de Caso: os

Alunos de Licenciatura que se Dirigem ao Núcleo de Aconselhamento Psicológico do

Instituto Superior Técnico, Instituto Superior de Ciências del Trabajo, Lisboa, 2003

Bello R La educación en la sociedad del conocimiento. Ediciones Alandar, Universidad Católica Santo Domingo, 2003

Tinto V Drop out from higher education: Review of Education Research. 1975

BIBLIOGRAFÍA

Gotheter C Dificultades de aprendizaje, cuál es el rol de la escuela. Digital, 2010.

Lus, MA De la integración escolar a la escuela integradora. Editorial Paidós BsAs 1995.

Sapelli C et al Deserción escolar y trabajo juvenil, Cuadernos de Economía, Chile 2004

Correia T O Insucesso Escolar no Ensino Superior, Estudo de Caso: os

Alunos de Licenciatura que se Dirigem ao Núcleo de Aconselhamento Psicológico do

Instituto Superior Técnico, Instituto Superior de Ciências del Trabajo, Lisboa, 2003

Bello R La educación en la sociedad del conocimiento. Ediciones Alandar, Universidad Católica Santo Domingo, 2003

Tinto V Drop out from higher education: Review of Education Research. 1975

Richards C Apuntes sobre el fracaso escolar MINEDUC, 2007

Darling Hammond, L El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos. Barcelona: Ariel 2001

Marchesi, A y Pérez, La comprensión del fracaso escolar. En Marchesi, A y Hernández Gil, C (coords.) El fracaso escolar. Una perspectiva internacional. Madrid: Alianza, 2003

Martínez, F., Escudero, J. M., González, M^a T., García, R. Alumnos en situación de riesgo y abandono escolar en la educación secundaria obligatoria: Hacia un mapa de la situación en la Región de Murcia y propuestas de futuro. Proyecto (PL/16/FS/00) Financiado por la Fundación Séneca. Murcia, 2002

Portela Pruaño, A La situación de exclusión escolar: los alumnos y su perspectiva. En López J. y otros (eds.) Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad. Actas del 8º Congreso Interuniversitario de Organización de las Instituciones Educativas. Sevilla: Universidad de Sevilla, 2004

1.3 Dominio de las Normas Ortográficas en la Redacción de Textos, Primer Grado del Nivel Medio

Mtros. José Antonio Contreras Graciano y Roberto Villar Oliver (ISFODOSU)

INTRODUCCIÓN

Esta investigación fue desarrollada en la provincia San Pedro de Macorís, en el Liceo Gastón Fernando Deligne, ubicado en la calle Padre Julio Sillas Navarro, antigua Prolongación Independencia, próximo a la avenida Francisco Alberto Caamaño Deñó, entre los Sectores 30 de marzo y Kennedy.

Esta investigación surge como consecuencia de la preocupación que durante muchos años los maestros del Liceo Gastón Fernando Deligne han tenido respecto al poco dominio de la Ortografía que en el proceso de producción textual manifiesta el estudiantado del Nivel Medio, lo que les impide redactar textos con eficacia, puesto que al encontrarse desprovistos de los conocimientos ortográficos necesarios, aparte del poco uso que dan a los que ya poseen, en muchas ocasiones cometen errores que atentan contra el buen uso del Español, los cuales generan ambigüedades que obstaculizan la correcta interpretación del texto escrito.

El problema de las faltas ortográficas afecta a todos los Niveles Educativos. Sin embargo, se ha escogido el Primer Grado del Nivel Medio porque aquí el estudiantado viene con la base ortográfica recibida en el Nivel Básico y está sometido a acciones de corrección docentes que son de utilidad para obtener informaciones objetivas que encaminen procesos de perfeccionamiento de dichas acciones, tanto en el Nivel Medio como en el Nivel Superior.

En el caso de los estudiantes, la mala ortografía en los trabajos escritos, les produce bajas calificaciones que a la vez les provoca baja autoestima, pues llegan a dudar de su capacidad para superar estas debilidades. Por otro lado, los maestros de las diferentes asignaturas curriculares se sienten agotados y frustrados por el exceso de faltas ortográficas que tienen que corregir, lo cual unido a la presión generada por el mismo Sistema Educativo, en cuanto a elevar los estándares de calidad en la producción escrita, hacen de la labor docente, en cierta forma, una tortura.

El Liceo Gastón Fernando Deligne, del Distrito Educativo 05-01, de la Provincia San Pedro de Macorís, fue seleccionado por ser uno de los centros educativos más representativos de esta provincia, que acoge a un estudiantado amplio de la Zona. Este estudio abarca solamente el primer semestre del año escolar 2009-2010, por considerarlo crítico, ya que es donde se puede realizar una evaluación de lo logrado hasta el momento y lo que falta por lograr para superar las debilidades ortográficas. Por medio a este estudio, se plantea responder las interrogantes siguientes:

- *¿Cuáles son los grados de dominio de las normas ortográficas en la redacción de texto de los y las estudiantes del Primer Grado, Primer Ciclo de la tanda matutina del Nivel Medio del Liceo Gastón Fernando Deligne?*
- *¿Cuáles son los alcances de la metodología utilizada para la enseñanza de la ortografía por parte de los docentes, en el Primer Grado, Primer Ciclo de la tanda matutina del Nivel Medio del Liceo Gastón Fernando Deligne?*
- *¿Cuáles son las técnicas de apropiación de las normas ortográficas utilizadas por el estudiantado del Primer Grado, Primer Ciclo de la tanda matutina del nivel Medio del Liceo Gastón Fernando Deligne?*
- *¿Cuáles son los efectos negativos que producen las dificultades ortográficas en la comprensión lectora del estudiantado del primer Grado, Primer Ciclo de la tanda matutina del Nivel Medio del Liceo Gastón Deligne?*

OBJETIVOS

Objetivo general

Verificar los grados de dominio de las normas ortográficas en la redacción de textos de los estudiantes de primer grado, Primer Ciclo de la tanda matutina del Nivel Medio, en el Liceo Gastón Fernando Deligne. Distrito Educativo 05-01, San Pedro de Macorís.

Objetivos específicos

- *Establecer los alcances de la metodología utilizadas en la enseñanza de la ortografía por parte de los docentes en el Primer Grado, Primer Ciclo de la tanda matutina del Nivel Medio, en el Liceo Gastón Fernando Deligne.*
- *Determinar las técnicas de apropiación de las normas ortográficas utilizadas por el estudiantado del Primer grado, Primer Ciclo de la tanda matutina del Nivel Medio, en el Liceo Gastón Fernando Deligne.*
- *Identificar los efectos negativos que producen las dificultades ortográficas en la comprensión lectora del estudiantado del primer Grado, Primer Ciclo de la tanda matutina del Nivel Medio, en el Liceo Gastón Fernando Deligne.*

Principales referentes teóricos

Según Pérez (2006. p. 23-27): la ortografía del español requiere que se escriba por la vía directa una larga serie de palabras, de modo que cuando alguien carece de las oportunas representaciones ortográficas globales comete abundantes errores en palabras como ventana, alcohol, ovíparo, rayo (en caso de ser yeísta) o cenicero (en caso de ser seseante o ceceante). Así, pues, el primer problema ortográfico que podemos encontrar es que alguien carezca de la ruta directa u ortográfica, ya que todo esos tipos de palabras se escribirán mal (se pueden escribir bien si, por azar, se elige la forma correcta entre las dos posibles); cuando, por el contrario, se posee la representación de la palabra, es imposible escribirla mal.

Metodología empleada

La presente investigación es mixta, puesto que en la misma convergen los paradigmas cualitativo (Hernández 2000, pp.162-163). Sin embargo, es mayormente cualitativa. Se utilizó el método inductivo, en el cual se razona desde los hechos particulares aceptados como válidos, para llegar a conclusiones de aplicación general (Bernal 2006, p. 56).

La población de esta investigación está constituida por los 496 estudiantes y 13 docentes correspondientes al primer grado de primer ciclo del Nivel Medio de la tanda matutina del Liceo Gastón Fernando Deligne. La muestra seleccionada de los estudiantes se hizo por la fórmula cálculo muestral propuesta por Rafael Domín-

guez (2007), dando como resultado 216 estudiantes. En cuanto a los docentes, se encuestaron los 13 profesores que laboran en el de primer grado del Nivel Medio del referido plantel. Los instrumentos de recolección de información utilizados son: cuestionario, prueba diagnóstica y entrevista a profundidad.

Resultados/cuestionario

El 24.9% de los estudiantes se califica como excelente, mientras que un 18.1% considera que su ortografía es buena. Esto significa que solamente un porcentaje menor, a pesar de que se sumen ambos resultados, considera su ortografía entre los grados excelente y bueno.

En el aspecto alusivo a la frecuencia de equivocación en alguna norma ortográfica, el porcentaje obtenido más alto es de un 43.5% el cual opina que se equivoca solamente una vez, demostrando que la mayoría del estudiantado que compone la muestra se equivoca entre dos hasta cuatro veces, lo cual es alarmante. En cuanto a los aspectos ortográficos de mejor dominio, el 46.3% de los estudiantes dijo que poseen mejor dominio de los signos de puntuación, siendo el de peor dominio la distinción de los grafemas.

El 53.2% tuvo dudas de su capacidad de enunciar alguna norma ortográfica, y un 13% dio indicios rotundos de que no sabía enunciar ninguna norma ortográfica, demostrando que el dominio de las normas ortográficas en la mayoría del estudiantado es casi inexistente. Solamente el 33,8% afirmó poder enunciar normas ortográficas.

En lo relativo a su desempeño en la aplicación de las normas ortográficas, el 23.1% se considera "excelente" y el 20.4% se considera "muy bueno". En igual manera, el 30.6% dice ser "bueno", indicando que la mayoría del estudiantado esta en los grados entre excelente y bueno, lo cual es contradictorio con el dato de que la mayoría casi no domina las normas ortográficas.

Respecto a la insistencia de los maestros en el buen uso de las normas ortográficas, el 80.6% de los estudiantes dijo que éstos insisten "mucho". De igual modo, el 49.1% considera que la metodología utilizada por los profesores para corregir las faltas ortográficas es "excelente".

En lo que se refiere a las estrategias utilizadas por los profesores para trabajar la ortografía, el 45.8% del alumnado afirmó que sólo utilizan la revisión individual de producciones escritas, siendo el porcentaje

más alto, y sólo apenas un 11.6% dijo que, además de ésta, se utilizan otras como: taller de ortografía, olimpiadas de lectura y lecciones guiadas de lectura. Lo que, en consecuencia, se infiere que son muy exiguas dichas estrategias, por tanto no puede reflejar un buen aprendizaje.

En el mismo orden, el 77.8% de los estudiantes respondió que toma “mucho” en cuenta, las normas ortográficas, lo que corresponde con su valoración acerca de la insistencia de los maestros respecto al buen uso de las normas ortográficas, ya que el 80.6% de los mismos también dijo que insisten “mucho”. Esto significa que al momento de redactar, si poseen esas competencias, lo harán con eficacia.

Por otro lado, las normas ortográficas más utilizadas al redactar, según el porcentaje obtenido, son: los signos de puntuación (61.1%) y las reglas de acentuación (17.1%). Esto significa que debe hacerse mayor esfuerzo en la enseñanza de la puntuación.

Al dar respuesta a la pregunta sobre las razones más frecuentes para ellos cometer errores ortográficos, el porcentaje más alto fue 38.4%, afirmando que se debe a la confusión entre una norma ortográfica y otra, siguiéndole el 16.7% que alegó como causa la poca familiaridad con las palabras.

En el mismo orden, el 59.7% del estudiantado califica nivel de exigencia de los profesores en cuanto al uso de las normas ortográficas como “alto” y sólo el 5.1% de los estudiantes lo considera “bajo”. Lo que significa que la gran mayoría de los maestros tiene una alta preocupación respecto al aprendizaje de la ortografía.

También, el 31.6% del estudiantado considera que las faltas ortográficas inciden mucho en la calidad de la comprensión lectora, seguido del 28.2%, que considera como poca dicha influencia como poca, y sólo el 24.1% respondió que las faltas ortográficas no tienen ninguna influencia en la comprensión lectora.

En cuanto a la frecuencia con que los estudiantes distinguen errores ortográficos al leer, el 55.6% de ellos dijo que a veces los distinguen, y sólo el 19.9% dijo que identifican siempre estos errores; notándose competencias insuficientes en este aspecto. Finalmente, acerca de si piensan que las formas en que las palabras son pronunciadas influyen en que se cometan algunas faltas ortográficas, el 73.6% dijo que sí lo consideran; mientras que el 26.4% considera que esto no contribuye, dejan-

do indicado que los ambientes familiar y escolar inciden mucho con el nivel de competencia que poseen los estudiantes para escribir adecuadamente.

Prueba diagnóstica de saberes ortográficos

En los ítems que tienen que ver con la distinción de grafemas, el promedio general de conocimiento es de 74.92%, contrario a los resultados relativos a los aspectos que tienen que ver con la puntuación, donde el promedio general de respuestas correctas fue de 37.54%; y a los resultados de los aspectos de la acentuación, cuyo promedio general de respuestas correctas fue de un 29.24%. Además, en la producción escrita que éstos hicieron, se evidenciaron grandes debilidades en lo que respecta a la puntuación y a la acentuación. Esto quiere decir que es aquí, donde los estudiantes tienen mayores debilidades. A diferencia de la distinción de grafemas, que es donde presenta mayor nivel de competencia.

Entrevista focal

De acuerdo a los docentes entrevistados, la causa principal de las deficiencias ortográficas del alumnado es la mala comprensión de las propuestas curriculares por parte de los maestros. Por otro lado, los contenidos a que el alumnado pone mayor atención son: la acentuación y la puntuación.

De igual modo, dijeron que los maestros realizan las planificaciones docentes de acuerdo a los lineamientos curriculares, significando que toman en cuenta las inquietudes e intereses de los estudiantes.

Entre los elementos a tomar en cuenta para la enseñanza efectiva de la ortografía, salió a relucir lo siguiente: reducción de la cantidad de estudiantes por aula, y promoción de la enseñanza de la ortografía en todas las asignaturas curriculares.

Según los 13 maestros entrevistados, la estrategia docente para la enseñanza de la ortografía que mejor funciona es el seguimiento constante de manera individual. Además, dijeron que todas las normas ortográficas son relevantes y deben ser enfatizadas apropiadamente para evitar que muchos estudiantes lleguen a primero del bachillerato, prácticamente analfabetos. Enfatizan en la necesidad de que el estudiantado memorice las normas ortográficas y que las apliquen en diferentes ejercicios prácticos para que no las olviden.

CONCLUSIONES

En este trabajo investigativo se pudo evidenciar:

- *La gran necesidad de retomar aspectos fundamentales de la lengua materna como lo es la ortografía.*
- *Elementos vinculados a la calidad educativa afectan de manera negativa el aprendizaje de la ortografía. Entre estos se citan: la saturación de estudiantes por aula, la carencia de conocimientos metodológicos pertinentes para trabajar eficazmente la ortografía, el poco apoyo por parte de padres y tutores, en lo que respecta al seguimiento del aprendizaje fotográfico de sus hijos e hijas en el hogar, así como la pobre insistencia en cuanto al buen uso de la ortografía, por parte de los maestros de otras áreas curriculares y de algunos del área de Lengua Española.*
- *Deficiente acompañamiento docente en las actividades de producción escrita de sus estudiantes, por lo que se percibe cierta separación entre lo que hacen en el aula y las necesidades e intereses de su estudiantado.*
- *El perfil académico de los estudiantes de primero de bachillerato del Liceo Gastón Fernando Deligne es el siguiente: dependen mucho de los docentes para escribir apropiadamente; usan mucho el Internet para extraer información bien escrita, y de esa manera realizar sus trabajos y tareas, lo cual no les favorece para mejorar su ortografía. Además, son poco monitoreados y no lo que escriben, dadas las condiciones de sobrepoblación de las aulas y el agotamiento docente, siendo este perfil muy común en la mayoría de los planteles del sector público.*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amparo, C. y otros** (2000). *“La Competencia Ortográfica en Octavo Grado en la Escuela Osvaldo García de la Concha, Vespertina, en el Distrito Educativo 07-03 de Castillo, Año Escolar 1999-2000”*
- Bernal, C.** 2006. Metodología de la Investigación 2da Edición. Pearson, México.
- Camps, A.** (2000). *“Motivos para escribir”*, Textos de Didáctica de Lengua y la Literatura. Graò, Barcelona, España.
- Condemarín M** (2000). Evaluación de los Aprendizajes (Un Medio para Mejorar las Competencias Lingüísticas y Comunicativas). Primera edición. Editora Mineduc. P900, Chile.
- Colomer, T.** (1996). Enseñar a leer, enseñar a comprender. Alianza Electoral. Madrid, España.
- García, B.** (2006). Competencias Comunicativas (Lengua Española). Primera edición. Editorial Surco, Santo Domingo, Republica Dominicana.
- García Molina, B.** (2005). Ortografía Inferencial y Operativa. Octava edición. Editorial Surco, Santo Domingo, República Dominicana.
- Hernández, H** (2004). Algunos Problemas Ortológicos y Ortográficos del Español Actual. Asele Actas. Madrid, España.
- Hernández, P.** (2000). Técnicas de Investigación. Impresos Goris. Santo Domingo, República Dominicana.
- Herrera, J.** (2006). Didáctica de la ortografía. Editorial EOS. Madrid, España.
- Jiménez, M.** (s.f). *“Competencia Ortográficas de los Estudiantes de 2do Grado, 2do Ciclo del Nivel Medio en las tres Tandas del Liceo Ercilla Pepín, del Distrito Escolar 07-05 de San Francisco de Macorís. Año Escolar 2003-2004”*
- Larousse 2007.** Ortografía (Lengua Española). Primera edición. Editorial Grafica Monte Albán S. A., México.
- Latorre, A.** (2007). Investigación e innovación de I profesorado. Universidad de Barcelona
- Mozas, A.** 2005. Gramática práctica 9na Ed., AF, S. A., España
- Milán, M.** (2000). Las actividades de escritura en las áreas curriculares no lingüísticas. Graò. Barcelona, España.
- Ortega, W.** (2007). Ortografía Programada. Tercera edición. Editora Litográfica Ingramex, México.
- Pérez, A. y otros.** (2006). Propuesta Didáctica para la Enseñanza de la Lectura y la Escritura en la Educación Básica. Editado por Fe y Alegría (Movimiento de Educación Popular e Integral). Maracaibo, Estado Zulia.
- Pérez E., Pilar y Zayas** (2007). Competencia en comunicación lingüística. Alianza Editorial. Madrid, España.
- SEE (1994).** Currículo de Media, Modalidad General.

1.4 Autorreflexión, Intercambio de Experiencias y Colaboración: Bases para Pasantía en la Formación Inicial de Maestros y Maestras

Mtros. Martha Oritiana Serrata, Elizabeth García y José Ignacio Taveras

INTRODUCCIÓN

La autorreflexión, intercambio de experiencias y colaboración: bases para la pasantía en la formación inicial de maestros en el programa de Licenciatura en Educación Básica, ordenanza 1`2004, que ofrece el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña. El marco curricular del modelo de formación docente instituye las Pasantías dentro del programa, las cuales se convierten en una estrategia importante para desarrollar y promover prácticas eficaces sustentadas en la reflexión y el intercambio entre iguales, generando una dinámica de trabajo en equipo y la transformación continua de la docencia.

La consecución de dicho perfil denota debilidades como: poca profundización en la descripción de los procesos docentes por parte de los pasantes en sus diarios, se señalaba el contenido, la forma de iniciar la clase, el desarrollo, el cierre, el uso de recursos, poniendo poco énfasis en las estrategias didácticas, manejo de contenidos, utilización de técnicas, procedimientos y métodos empleados en función de los resultados logrados.

Desde el punto de vista de los pasantes, en cuanto a la forma de visualizar el proceso de acompañamiento y seguimiento de los equipos docentes, la interrelación que se daba entre ellos como equipo pedagógico y la percepción de su propia acción. Las opiniones manifestadas fueron diversas, entre estas:

- *Los profesores siempre nos decían que debíamos mejorar o que se hizo mal al observar el plan o la clase.*
- *En ocasiones, algunos profesores acompañantes no tenían tiempo para conversar con nosotros después de la práctica.*
- *En lo concerniente a la relación entre los equipos pedagógicos, a veces se dividían el trabajo y cada uno lo hacía por separado. Por ejemplo, uno realizaba el plan de clase y otro, el material de apoyo.*

- *Surgió el hecho de que la mayor responsabilidad la asumía el pasante que le tocaba la práctica.*
- *Generalmente tenemos poco tiempo para reunirnos constantemente en equipo para revisar lo realizado y replantear el trabajo pendiente.*
- *La ayuda entre nosotros giró en torno a la realización de los planes, materiales didácticos, búsqueda de bibliografías y control de la disciplina en aula. Los encuentros realizados para evaluar la práctica del par acompañante tomábamos en cuenta las actividades hechas en el inicio de la clase, la dinámica realizada, las actividades desarrolladas por niños y el cierre de clase.*

Según lo expresado el programa de acompañamiento, para la pasantía en la organización y distribución del tiempo asignado a los docentes presenta debilidades. La socialización de la experiencia de la práctica del pasante está focalizada a señalar por parte del profesor acompañante las debilidades y fortalezas de la clase, en este proceso el profesor hace aportes sugiere que se debe cambiar en la clase, relegando a otro plano el sentir y la opinión del pasante que funge como profesor.

La socialización de su experiencia, después de cada intervención, era descriptiva, se limitaba a repasar indicadores preestablecidos en relación a conocimientos básicos normativos (inicio de la clase, uso de recursos, uso de la pizarra, letras claras y legibles, formulación de preguntas, procesamiento de respuesta de los alumnos, entre otros). El papel del acompañante tutor era más el de un calificador asignando puntuaciones en una escala, cuyos criterio preestablecidos respondían a una tendencia más técnica que reflexiva. El papel que asumía el pasante acompañante como observador del proceso de intervención era selectivo en el registro de lo que ocurría, lo que le impedía argumentar, opinar y aportar en relación a la intervención y a veces con una actitud de defensa de su compañero. Además, la colaboración entre los pares consistía en el apoyo dado uno a otros en elaborar planes de clase, construir recursos, control y ayuda en la disciplina en el aula.

Otros aspectos que caracterizaba a estas acciones eran: falta de espacios para intercambiar vivencias o experiencias suscitados en los procesos de Pasantía, poca socialización del equipo de acompañante tutor y carencia de sistematización de estos procesos.

La comprensión de procesos reflexivos dentro de sus propias prácticas, los pasantes manifestaron escaso conocimiento en relación a la conceptualización y clarificación de la reflexión como proceso y además le daban más importancia a las opiniones valorativas de su maestro acompañante y la de su par que a sus propias opiniones. El objetivo fue mejorar la capacidad autorreflexiva, el intercambio de experiencias y la colaboración en el proceso de la docencia y acompañamiento de la pasantía en la formación inicial de maestro, a partir de diálogos reflexivos de la acción docente en un clima de cooperación entre equipos pedagógicos.

La noción de práctica reflexiva fue introducida por Schön (1992) al inicio de la década de los ochenta. Para él, formar al profesional reflexivo consiste en la mejora de la capacidad reflexiva para hacer posible el acceso al conocimiento de las complejas relaciones entre pensamiento y acción (reflexión en la acción y reflexión sobre la acción). *"Reflexionar sobre la acción... es tomar la propia acción como objeto de reflexión, no se limita a una evocación sino que pasa por una crítica, un análisis, un proceso de relacionar con reglas, teorías u otras acciones, imaginadas o conducidas en una situación análoga"*. (Perranoud, 2004, p.30-31). Señala Kemmis (1985), citado por Contreras (1997), que el proceso de reflexión se expresa en una orientación hacia la acción y se refiere a las relaciones entre pensamiento y acción. Esta no es un proceso mecánico, ni rutinario; sino una forma de interpretar, comprender y reconstruir de manera abierta y flexible lo que acontece en el escenario educativo.

Sebastiao o Comments (2006), expone que la práctica reflexiva se caracteriza por el aumento de la percepción de tres aspectos ínter-ligados: las acciones que el profesional realiza en el curso de su práctica, los pensamientos y emociones con las cuáles realiza y/o conduce esas acciones, y el proceso de generación de los resultados alcanzados con las acciones. El complejo escenario de la docencia, cambiante, singular y cargado de incertidumbre, Schön (1992), Angulo (1994), Perrenoud (2006) y Medina (2007), demanda del docente un ir y venir en su accionar, revisar su intervención de manera continua y establecer sus propias concepciones para mejorar su tarea docente.

Intercambio de experiencias, Margalef y Álvarez (2005), expresan que formar grupos de trabajo ayuda a que el profesorado comparta sus experiencias, sus problemas, sus necesidades y aprendan de otros y junto a otros profesores. Facilita también la construcción de un sentimiento de pertenencia a la institución y de una identidad colectiva.

Entre las estrategias que favorecen los procesos de reflexión sobre la acción se encuentran los siguientes:

Diálogo reflexivo, *"El diálogo es una reflexión común sobre el sentido del acontecimiento, es una profundización en la experiencia de todos los participantes; es hablar, generar cuestiones y compartir posibilidades de interpretación a través de la interacción de los significados que en el se produce... el docente explicita, por qué hace lo que hace, qué sentido tiene para él los diversos temas y conceptos abordados, qué es lo que el alumno debe aprender y hacer con el contenido"*. (Medina, 2007). El diálogo reflexivo afecta al alumnado ayudando a tomar su propio pensamiento como objeto de análisis y reflexión a través de la socialización, el diálogo y las cuestionantes.

Estudio de caso, según McKernan (2001), es una recogida formal de datos presentada como una opinión interpretativa de un caso único. Medina (2007), expresa que el estudio de caso es una estrategia reflexiva de formación, donde se presenta una situación similar a la que se da en el contexto áulico, el docente busca información, analiza, formula supuesto, resuelve problemas y puede incluso implementar planes de acción. Crea espacio para la reflexión grupal, permite el diálogo, compartir las comprensiones, experiencias y puede favorecer la construcción de sentido que poseen los conceptos para los involucrados.

Medina (2007), expone que los casos son útiles porque permiten tomar conciencia de la complejidad del proceso enseñanza-aprendizaje, y a los docentes familiarizarse con la reflexión, el análisis y la acción en situaciones complejas.

Traducción dialógica, esta estrategia procura que el alumnado comprenda los elementos básicos de las disciplinas que el docente procura enseñar ese proceso conlleva a la interpretación e interacción con los significados, creencias y expectativas. Cuando los participantes interactúan en diálogo espontáneo, sincero y abierto generan negociación y acuerdos que facilitan la comprensión de los significados en los procesos educativos.

“Cuando un profesor y un estudiante se comunican lo hacen poniendo en contacto sus marcos de referencia o de interpretación; a partir de aquí cada uno atribuirá un significado a la interacción en función de su marco interpretativo pero también en función de su capacidad de acceso a la estructura con la que el otro sujeto interpreta sus pensamientos, sentimientos y acciones; sólo la negociación, a través del diálogo, del significado que otorguen a la interacción, les permitirá derivar una comprensión no arbitraria sino fundada en el acuerdo intersubjetivo”. (Medina, 2007, s.p.). Diario reflexivo, Medina (2007) expresa que un diario reflexivo es un documento donde el profesor y/o el alumno recogen y analizan sus experiencias. Permite al profesional, retrospectivamente; tomar su experiencia como objeto de análisis, es decir, reflexionar sobre su propia práctica. Es una manera de suscitar una enseñanza y aprendizaje reflexivos, pues favorece la conexión entre escritura, pensamiento y aprendizaje.

El enfoque metodológico asumido en este estudio responde al modelo de investigación acción sobre el propio quehacer docente para producir cambios en busca de la efectividad de la acción didáctica. Esta visión en el campo de la educación considera al profesor como investigador de su propio quehacer, desde Elliott (1980), Stenhouse (1984), y Carr y Kemmis (1988).

La complejidad de la acción didáctica por sus múltiples interrelaciones entre las personas, políticas, finalidades, propósitos, contenidos y metodologías requiere de estudios profundos, a través de métodos naturalistas, para comprender y mejorar los acontecimientos que ocurren en el contexto educativo.

El diseño seguido es el propuesto por Kemmis, la investigación sigue una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión; éstos, están en continua interacción de manera que se establece una dinámica que contribuye a resolver los problemas y comprender las prácticas que tienen lugar en la vida cotidiana de la escuela, (Kemmis, citado por Latorre 2007).

Este modelo responde a este estudio de reforzar las capacidades reflexivas en la formación docente, ya que permite lo siguiente:

- *Corresponde con los procesos autorreflexivos.*
- *Favorece el desarrollo de actitudes reflexivas.*
- *Permite el intercambio de experiencias.*

- *Produce cambio (mejora) en nuestra práctica docente.*
- *Responde a los procesos de participación y colaboración.*
- *Permite la profundización y el mejoramiento de las prácticas docentes.*

Para la selección del grupo de estudiantes que participó en este proceso se tomó como punto de partida la asignatura de Pasantía en el nivel 1. Estos estudiantes correspondían al séptimo ciclo del Programa de Licenciatura de Formación Inicial de Docente para el Nivel Básico e iniciaban sus procesos de intervención docente y extendiéndose hasta concluir su período de Pasantía.

Las estrategias aplicadas en la investigación tales como: el diálogo reflexivo, el modelado metacognitivo y la traducción dialógica, donde se genera la negociación de significados, para esclarecer, comprender e interpretar intenciones, acciones relacionadas con la realidad de sus intervenciones didácticas, requiere de técnicas que permitan visualizar lo que acontece en cada una de las situaciones planeadas. Las técnicas aplicadas para la recogida de información fueron: la observación, que recoge de manera directa, natural y holística los acontecimientos más relevantes en el proceso de la acción; el diario reflexivo, que recoge de forma personal ideas, sentimientos y reflexiones de los aspectos más significativos de la experiencia como gestores de procesos educativos. Y el grupos de discusión, en cuyo modelo interactivo, los participantes dialogan e intercambian experiencias, ideas y reflexiones relacionadas con la fundamentación que subyacen en sus prácticas docente y en cada espacio interactivo la traducción dialógica en la interpretación y negociación de significados.

Al inició las informaciones se recogieron de manera abierta, luego en el mismo proceso se fue categorizando, señalando la categoría que representaba mejor cada acontecimiento sucedido en las intervenciones pedagógicas; esto se hizo posible a través de las observaciones y el diálogo. La interacción resultó ser un modo eficaz para categorizar los procesos reflexivos y la negociación con pares y compañeros pasantes, maestros del aula y maestros acompañantes.

RESULTADOS

De mejora o innovación. Las reflexiones llevan a comprender la realidad de la formación docente a partir de la racionalidad práctica, realizada por los involucrados en el mismo proceso. La práctica reflexiva surge de la misma experiencia práctica en y mediante ella. De acuerdo con la postura algunos autores estudiados como Dewey, Schön, Habermas, Bersten, Imbernón, Medina... quienes afirman que esta práctica reflexiva esta permeada por unos principios éticos que dan cuenta de la responsabilidad asumida a partir de los juicios informados y deliberados de la misma práctica.

Formativos para las personas implicadas

- *Proporciona un continuo vaivén en espiral de autorreflexión e intercambio de experiencias constante.*
- *Desde la investigación se aportó al desarrollo de las capacidades reflexivas de los pasantes.*
- *Las técnicas ayudaron a generar una práctica compartida desde diferentes perspectivas y de comprensión de los procesos pedagógicos.*
- *La efectividad del proceso de colaboración facilitó el desarrollo de conocimientos prácticos compartidos y ayudaron a liberar a los pasantes de la dependencia de la docente de la asignatura y de los profesores acompañantes.*
- *Apertura a las opiniones que provenían de la propia práctica del mismo pasante, de los demás pasantes y los profesores acompañantes.*
- *Disposición para trascender los límites de su propia reflexión y aportar a futuras.*
- *El proceso llevado a cabo, nos lleva a considerar la enseñanza como una forma de investigación educativa y ésta como una manera de enseñar convertida en una práctica reflexiva.*
- *En el plano de la formación científica cada miembro del equipo investigador ha usado la metodología, técnicas e instrumentos de esta investigación-acción en la aplicación de estrategias reflexivas, llevando registros de observaciones y diarios y en la búsqueda de datos teóricos para la comprensión de los acontecimientos que generó la misma investigación.*
- *Este proyecto, también nos ha aportado un conocimiento y unas vivencias personales que habíamos intentado realizarla anteriormente y es el hecho de juntarnos como equipo a dilucidar y ejecutar programas de este tipo para favorecer la formación de docentes.*

Vinculados a la práctica o a la política educativa

- *La reflexión ligada a la acción docente está contemplada en la ordenanza 1'2004 que establece la formación de docentes de Licenciatura en Educación Básica y pudimos acercarnos a los requerimiento de la misma.*
- *Enriquece nuestra práctica en la formación de docentes con competencias óptimas y necesarias para ejercer su labor docente.*

Vinculados a la institución

Una nueva visión del acompañamiento colegiado, colaborativo, evaluado de manera más cualitativo en el sentido de que:

- *Hubo participación de los acompañantes de forma más colaborativa.*
- *Generó una nueva modalidad de acompañamiento docente en equipo.*
- *Incrementó el nivel de compromiso en el cuerpo docente al incorporarse en el acompañamiento de los pasantes.*
- *Propició un estilo de evaluación participativa donde los errores eran parte de la valoración de la capacidad de percibirlo, aceptarlo y como posibilidad de cambio para el futuro.*

En el proceso desarrollado en esta investigación podemos enunciar las siguientes conclusiones:

- *Se produjo autorreflexión a partir de los procesos encausados desde las prácticas docentes de los pasantes en el acompañamiento pedagógico y en los espacio de socialización suscitados.*
- *Promoción de procedimientos democráticos, ideas sustentadas en argumentos, búsqueda de referentes teórico-prácticos compartidos en un ambiente comunicativo, flexible, dinámico y abierto.*
- *Fortalecimiento de sus actitudes reflexivas ante las diferentes situaciones y toma de decisiones en su desempeño docente, mediante diálogos reflexivos, cuestionamientos y traducción de significados. La asunción de esta perspectiva metodológica implicó una alta actitud de escucha, valoración de argumentos divergentes ante una misma situación y la participación activa de los pasantes. Cambio en el papel del compañero acompañante que simplemente observaba, pero*

no aportaba a la reflexión; durante el proceso se evidenció mayor compromiso recíproco entre los pasantes.

- Desde la experiencia vivida nos surge que: la reflexión es factible para elevar la calidad del desempeño docente en formación, se puede adoptar una actitud reflexiva ante la labor docente para favorecer la comprensión de lo que hacemos y el partir de la experiencia práctica puede optimizar la calidad de los procesos educativos. Se produjo autorreflexión a partir de los procesos encausados desde las prácticas docentes de los pasantes en el acompañamiento pedagógico y en los espacios de socialización suscitados.
- Promoción de procedimientos democráticos, ideas sustentadas en argumentos, búsqueda de referentes teórico-prácticos compartidos en un ambiente comunicativo, flexible, dinámico y abierto.
- Fortalecimiento de sus actitudes reflexivas ante las diferentes situaciones y toma de decisiones en su desempeño docente, mediante diálogos reflexivos, cuestionamientos y traducción de significados.
- La asunción de esta perspectiva metodológica implicó una alta actitud de escucha, valoración de argumentos divergentes ante una misma situación y la participación activa de los pasantes.
- Cambio en el papel del compañero acompañante que simplemente observaba, pero no aportaba a la reflexión; durante el proceso se evidenció mayor compromiso recíproco entre los pasantes.

Desde la experiencia vivida nos surge que: la reflexión es factible para elevar la calidad del desempeño docente en formación, se puede adoptar una actitud reflexiva ante la labor docente para favorecer la comprensión de lo que hacemos y el partir de la experiencia práctica puede optimizar la calidad de los procesos educativos. Se produjo autorreflexión a partir de los procesos encausados desde las prácticas docentes de los pasantes en el acompañamiento pedagógico y en los espacios de socialización suscitados.

- Promoción de procedimientos democráticos, ideas sustentadas en argumentos, búsqueda de referentes teórico-prácticos compartidos en un ambiente comunicativo, flexible, dinámico y abierto.
- Fortalecimiento de sus actitudes reflexivas ante las diferentes situaciones y toma de decisiones en su desempeño docente, mediante diálogos reflexivos, cuestionamientos y traducción de significados.
- La asunción de esta perspectiva metodológica implicó una alta actitud de escucha, valoración de argumentos divergentes ante una misma situación y la participación activa de los pasantes.
- Cambio en el papel del compañero acompañante que simplemente observaba, pero no aportaba a la reflexión; durante el proceso se evidenció mayor compromiso recíproco entre los pasantes.

Desde la experiencia vivida nos surge que: la reflexión es factible para elevar la calidad del desempeño docente en formación, se puede adoptar una actitud reflexiva ante la labor docente para favorecer la comprensión de lo que hacemos y el partir de la experiencia práctica puede optimizar la calidad de los procesos educativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS BÁSICA

- Angulo Rasco, J.** (1994). Teoría y desarrollo del currículum. Málaga: Aljibe.
- Bartolomé, M.** (1992). Investigación cualitativa en educación; ¿comprender o transformar la escuela? Revista de investigación educativa, 20,7-36.
- Carr, W. y Kemmis, S.** (1988). Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca.
- Carter, K.** (1990). Teachers knowledge and leaning to teach. Nueva York: MacMillan.
- Contreras, D.** (1997). La autonomía del profesorado. 3a ed. Madrid: Morata.
- Dewey, J.** (1998). Democracia y Educación. 3a ed. Madrid: Morata. Diseño curricular. Bilbao: Mensajero.
- Elliott, J.** (1991). El Cambio Educativo desde la Investigación - Acción. 2a ed. Madrid: Morata.

- García, A.** (s.f.). Aprendiendo a recuperar la práctica docente. Recuperado septiembre 2008
- Gimeno Sacristán, J.** (1998). Comprender y Transformar la Enseñanza. 7a ed. Barcelona: Graó
- Hargreaves, A.** (1998). Profesorado, Cultura y Postmodernidad (Cambian los tiempos; cambia el profesorado). Madrid: Morata, S.L.
- Imbernón, F.** (2007). La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. 7a ed. Barcelona: Graó.
- Latorre, A.** (2007). La investigación - acción, conocer y cambiar la práctica educativa. 4o ed. Barcelona: Graó.
- Latorre, A., del Rincón, D. y Arnal, J.** (2003). Bases metodológicas de la investigación educativa. Barcelona: Experiencia, S.L.
- Margalef, L. y Álvarez, J.M.** (2005). La formación del profesorado universitario para la innovación en el marco de la integración del Espacio Europeo.
- McKernan, J.** (2001) Investigación-acción y curriculum. 2a ed. Madrid: Morata
- Medina, J.** (s.f.). Práctica Reflexiva y Capacitación Docente. Módulo.
- Medio audio visual (2).** (s.f.). Estrategias docentes. España.
- Ordenanza 1' 2004** Ordenanza que Establece el Currículo de la Licenciatura en Educación Básica. Santo Domingo, INAFOCAN
- Pérez Gómez, A.** (1983). Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. Madrid: Akal.
- Perrenoud, P.** (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona: Graó.
- Rosales, C.** (1990). Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza. Madrid: Morata. S.A.
- Sandín, M. P.** (2003). Investigación Cualitativa en Educación Fundamentos y tradiciones. Madrid: Mc Graw Hill.
- Santos Guerra, M.** (2006). Enseñar o el oficio de aprender. Organización escolar y desarrollo profesional. 2a Reimp. Argentina: Homo Sapiens.
- Schön, D.** (1992). La formación de profesionales reflexivos: Barcelona: Nova Grafik,
- Sebastiao o Comments** (2006). Como volverse un profesional reflexivo. Recuperado septiembre 2008
- Stenhouse, L.** (1984). Investigación y desarrollo del currículum. Madrid: Morata
- Taylor, S. y Bogdan, R.** (1984). Intrudution to Qualitative Research Methods. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Villar Angulo, L. [et. al]** (1995). Un ciclo de enseñanza reflexiva: estrategia para el aprendizaje. Madrid: Mc Graw Hill.

1.5 Línea de Base de la Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa

Dr. Basilio Florentino

PRESENTACIÓN

El presente informe constituye el segundo producto comprometido por el Consorcio adjudicatario de la licitación del *SERVICIO DE ASISTENCIA TÉCNICA DE APOYO A LA SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN DE LA REPÚBLICA DOMINICANA EN LA CREACIÓN Y PUESTA EN MARCHA DE UN SISTEMA NACIONAL DE EVALUACIÓN E INVESTIGACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA NACIONAL (SEPYD-SEE-AECID-LPN-I-001/2008)* en la propuesta técnica oportunamente presentada y en el Plan de Trabajo aprobado al inicio de las actividades. Este plan de trabajo caracteriza el producto diciendo que se trata de un documento que:

- *Define las dimensiones e indicadores que se utilizarán para establecer la línea de base en los campos de la evaluación e investigación de resultados de aprendizaje, de la gestión de los centros educativos y de las políticas educativas.*
- *Identifique las fuentes de información primarias y documentales para efectuar el levantamiento de información.*
- *Propone una metodología e instrumentos de levantamiento de la información para los indicadores definidos.*
- *Presenta los resultados del análisis de la información relevada para establecer una línea de base.*
- *Formula una propuesta de organización de un sistema periódico de actualización de la línea de base para medir progresos en materia de evaluación e investigación de la calidad educativa.*

Este informe se plantea, precisamente, desarrollar estos puntos de acuerdo a lo planeado y lo realizado con la conducción y el equipo técnico del Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE).

El informe comienza con una descripción de los objetivos de la Línea de Base definidos en términos de establecimiento del punto de partida y de base para un sistema de monitoreo de la Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa en el país (EICE).

Los dos siguientes apartados exponen las decisiones conceptuales y metodológicas que se tomaron para el diseño de la LB. En los anexos se incorporan los instrumentos en que estas decisiones se objetivan: la matriz de operacionalización de las dimensiones seleccionadas para la construcción de la LB-EICE y la pauta de entrevista elaborada para producir información. Están disponibles en el IDEICE las pautas utilizadas en la realización de entrevistas grupales con informantes clave y los criterios de relevamiento y registro de la documentación de apoyo. En el punto siguiente se exponen las actividades de levantamiento de la información realizadas y se describe la muestra de Regionales y Distritos educativos consultados.

A continuación se realiza la presentación de los resultados del levantamiento realizado. La presentación tiene dos partes. La primera describe e interpreta los resultados de la aplicación de las entrevistas en regionales y distritos procesadas de acuerdo a los criterios establecidos en la metodología. La segunda, presenta los resultados de la información recogida con universidades y centros académicos sobre la situación y problemas de la investigación de la calidad educativa.

El informe concluye con un conjunto de recomendaciones de política y con una propuesta de organización de un sistema periódico de actualización de la LB.

OBJETIVOS DE LA LÍNEA DE BASE DE LA EVALUACIÓN E INVESTIGACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA (LB-EICE)

La Línea de Base de la Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (LB-EICE) ha sido concebida como un instrumento de gestión para el IDEICE con dos objetivos. El primero es proporcionar **una descripción del estado inicial de la evaluación y la investigación de la calidad educativa** al momento de la puesta en marcha del Instituto. El segundo es servir de **base para el desarrollo de un sistema de seguimiento y monitoreo** del impacto de sus políticas.

DESCRIPCIÓN DEL ESTADO INICIAL DE LA EVALUACIÓN E INVESTIGACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA

El IDEICE comenzó a definir su estrategia identificando como problema focal, es decir como el problema cuya resolución constituye su principal desafío, la **escasa e insuficiente contribución de la evaluación e investigación de la calidad educativa a la producción de políticas efectivas de mejora de la calidad de la educación en el país**. Pese a la importante tradición en la materia, la evaluación e investigación que se realiza aporta poco a las políticas concretas de mejora de la calidad de la educación. En este contexto la línea de base tiene una utilidad evidente: ella debe ayudar a precisar y a brindar información de respaldo sobre esta afirmación central para el proceso de formulación de la política del Instituto.

BASE PARA EL DESARROLLO DE UN SISTEMA DE SEGUIMIENTO Y MONITOREO DE SUS POLÍTICAS

La LB debe aportar además una metodología para actualizar la información sobre el estado del problema en el futuro a partir de levantamientos periódicos. Interesa no solo saber cual es la situación hoy en materia de contribución de la EICE a la producción de políticas de mejora de la calidad, sino también saber si esta situación mejora, empeora o se mantiene estable en los próximos años. Este conocimiento es central para el propio IDEICE que ha sido creado, precisamente, para que esta situación mejore. Así como la LB debe ayudar a precisar el significado concreto de la afirmación de que hoy la EICE aporta poco a la mejora real de la calidad educativa, también el sistema de monitoreo que ella permite diseñar debe contribuir a precisar **qué se quiere decir cuando se afirma que mejoró, empeoró o mantuvo estable ese aporte**.

La LB, entonces, debe permitir al IDEICE describir con mayor precisión el problema que está en el origen de su política y medir los progresos que se alcanzan en su resolución.

DECISIONES CONCEPTUALES

Para avanzar en la construcción de una herramienta que sirva para ambos propósitos se tomaron algunas decisiones conceptuales.

La primera decisión es que la LB debe describir la situación actual o futura de **la evaluación e investigación** de la calidad educativa, no la situación misma de la calidad de la educación. Por ejemplo, no es objetivo de la LB saber si el currículo prescripto se aplica de manera efectiva en los centros educativos, sino conocer si tenemos información para responder a esta pregunta. Esta decisión puede parecer obvia, pero la experiencia demostró que el objeto de la LB continuamente tiende a ser confundido por quienes participan en su construcción. Repetimos, entonces, la LB no busca conocer la calidad de la educación sino la investigación y evaluación de esta calidad.

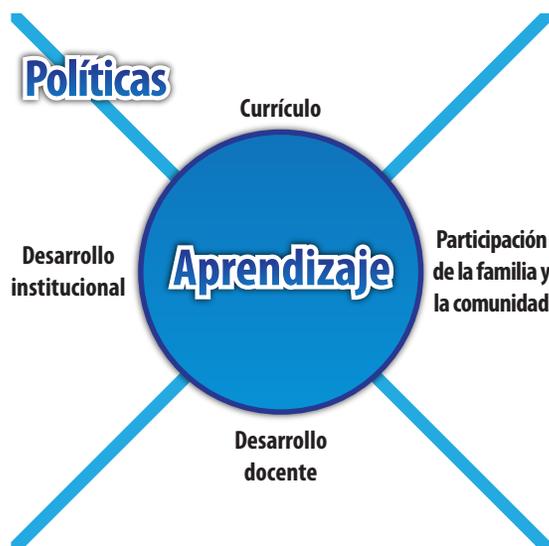
La segunda decisión es la que se refiere al **nivel de análisis** que la LB-EICE privilegió: el nivel distrital y regional. Si el propósito es producir información sobre la contribución de la EICE a la producción de políticas efectivas de mejora de la calidad, este es el nivel más pertinente. Los distritos educativos son el nivel de gestión más cercano al centro educativo, aquel a través del cual se efectivizan las políticas y el que realiza el seguimiento cotidiano de los servicios que se prestan a los educandos. Las regionales, por su parte, son una fuente insustituible de información y análisis de lo que sucede en los distritos. Si bien los decisores de política del nivel central y otros actores de la sociedad fueron consultados, el mayor esfuerzo estuvo colocado en los niveles mencionados.

La tercera decisión se refiere a los **campos** en donde evaluar la contribución de la EICE. Para responder a esta pregunta se partió de los siguientes supuestos:

- *El centro de una política de EICE debe estar puesto en los aprendizajes. La calidad educativa debe definirse por un enfoque orientado hacia resultados. Calidad significa, en primer lugar, los educandos, todos/as ellos/as aprenden lo que se espera que aprendan.*
- *Ello no significa que sólo deban evaluarse aprendizajes, una visión sistémica de la EICE supone que se evalúan también y de manera articulada los factores o determinantes que inciden en producción de aprendizajes de calidad. Para trabajar en ellos se definieron cuatro dimensiones para organizar la indagación. El currículo, la docencia, la gestión del centro educativo y la participación de la familia y la comunidad. Estas dimensiones fueron a su vez operacionalizadas en subdimensiones, variables e indicadores para hacerlas observables*

- *Un enfoque sistémico de la EICE implica también incorporar la dimensión de las políticas educativas que actúan sobre estos determinantes e inciden en los resultados de aprendizaje.*

GRÁFICO 1
Resumen de Modelo Utilizado



- *En cada uno de estos campos se decidió indagar sobre tres niveles de las prácticas de EICE. En primer lugar, sobre gestión de la información: interesaba saber si los actores manejan información sobre resultados de aprendizaje, currículo, etc. En segundo lugar, el uso que le dan a esa información: si es para informar a otros, para tomar decisiones, para planificar y efectuar seguimiento, etc. En tercer lugar, si se realizaban estudios o investigaciones para describir o explicar problemas relevantes para la gestión del sistema en estos niveles.*

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

A partir de estas decisiones de carácter más conceptual se diseñó una estrategia metodológica de carácter fundamentalmente cualitativo. El núcleo de la estrategia son entrevistas estructuradas a informantes clave de distritos y regionales educativas. Se diseñó para ello un instrumento que combina preguntas cerradas con preguntas abiertas. Las segundas tienen por objetivo abrir el diálogo y la reflexión con el entrevistado para precisar su respuesta a las primeras. El significado y alcance de conceptos como “disponer de información”, “realizar procesamientos”; o de distinciones como “uso para la toma de decisiones”/uso para monitoreo y seguimien-

to”, no pueden ser dadas por supuestas y deben ser trabajados en el contexto de la entrevista para producir datos de calidad.

La realización de las entrevistas estructuradas supone la puesta a prueba del instrumento y el entrenamiento de un equipo en su utilización. El tipo de estrategia adoptada requiere del desarrollo de un marco conceptual básico y criterios compartidos entre los entrevistadores, tanto para la realización de la entrevista como para el ingreso de los datos. La información así producida se ingresa a una matriz de datos que ubica las respuestas en categorías, les asigna valores y los pondera para obtener índices que permitan medir las distintas dimensiones del modelo conceptual utilizado. La información proporcionada por algunas preguntas abiertas permite, también, una ulterior categorización y procesamiento para extraer información adicional que enriquezca la LB-EICE. La puesta a prueba de los instrumentos, el alcance del entrenamiento necesario para su aplicación y las estrategias de procesamiento de los datos fueron testeados en un primer levantamiento de información, cuyos resultados se trabajan en este informe.

La aplicación de este instrumento fue complementada con la realización de entrevistas en profundidad de dos tipos. En primer lugar, entrevistas grupales con participantes que compartían el mismo tipo de responsabilidad, es decir, con grupos relativamente homogéneos. Estas involucraron a funcionarios de alta dirección de la SEE, directores generales, directores de regionales, distritos, centros educativos y docentes y también con responsables de investigación de instituciones académicas. En segundo lugar, entrevistas en profundidad a informantes clave de la SEE y del mundo académico. Estas entrevistas proporcionaron información de contexto muy relevante, tanto para el diseño del instrumento de levantamiento de información en distritos y regionales como para la posterior interpretación de los datos obtenidos.

Finalmente, la estrategia metodológica se completó con un análisis documental realizado con un doble objetivo. El primero es el de reunir información complementaria y contextual para la interpretación de los datos obtenidos y, el segundo, el de indagar específicamente la situación en materia de investigación de la calidad educativa en el país a partir de la documentación producida en este campo.

EL LEVANTAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

Este informe da cuenta de la primera fase de implementación de la LB-EICE que tiene por objetivo (a) poner a prueba la estrategia y los instrumentos previstos en la metodología; (b) realizar un primer procesamiento e interpretación de la información para evaluar su utilidad y (c) analizar la viabilidad organizacional de la ampliación y sostenibilidad de la herramienta a partir de esta experiencia.

Durante esta fase se realizaron cinco **entrevistas en profundidad** a integrantes de la alta dirección de la Secretaría de Estado de Educación, incluyendo en ellas al propio Secretario, a la Subsecretaría de Asuntos Técnico Pedagógicos, al Director General de Evaluación y Control de la Calidad de la Educación, al Director Ejecutivo del IDEICE y a la Directora General de Educación Básica. También se realizaron seis **entrevistas grupales** con:

- *Los Directores Generales de Nivel y Modalidad de la Secretaría de Estado de Educación.*
- *Los Directores de las Regionales Educativas.*
- *Directores de los Distritos Educativos.*
- *Directores y docentes de centros educativos.*
- *La Directora y el equipo técnico de Currículo de la SEE.*

Con la cooperación de la Subsecretaría de Asuntos Técnico Pedagógicos se realizó una selección de 8 Regionales y se previó la convocatoria de un grupo equivalente de Distritos Educativos pertenecientes a dichas regiones. El criterio de selección de las Regionales fue la cobertura de los “ejes” en los que la SEE organiza territorialmente el país para la implementación de sus políticas. El criterio establecido para la convocatoria era la presencia de uno o más técnicos con conocimiento y nivel de decisión en los aspectos relativos a la gestión de la información y la evaluación de la calidad educativa. La concurrencia fue la esperada –hubo una sola ausencia por dificultades de organización–, no solo por la cantidad sino también por el perfil de quienes participaron de las entrevistas.

EJES	REGIONALES	DISTRITOS EDUCATIVOS
Eje Sur	San Juan de la Maguana (R-02)	02-05
	Azua (R-03)	03-01 /03-02
Eje Norte	Santiago (R-08)	08-06
	Mao (R-09)	09-01/ 09-02 / 09-03
Eje Este	San Pedro (R-05)	05-01
	Monte Plata (R-17)	17-02
Eje Sto. Dgo.	Regional 15	15-04
	Regional 10	

No se trata, entonces de una muestra representativa sino intencional. Los resultados obtenidos no pretenden, por tanto, ser generalizables a ningún conjunto de población. Sin embargo, cabe destacar que se trata del 50% de las Regionales y de cerca del 10% de los Distritos del país.

Además se realizó una entrevista grupal con responsables de investigación de universidades e instituciones especializadas en la producción de conocimientos en el área educativa y entrevistas en profundidad con seis investigadores especializados en esta área y se reunieron y clasificaron 125 estudios e investigaciones.

LOS RESULTADOS: REGIONALES Y DISTRITOS EDUCATIVOS

La Entrevista

La entrevista estructurada a informantes clave de Regionales y Distritos fue diseñada a partir del modelo presentado en el punto III de este informe (Ver Anexo). Ella comienza con preguntas referidas al **grado de organización** de la Regional o Distrito Educativo para desarrollar actividades pertinentes de EICE para estos niveles. Las preguntas aquí se orientan a conocer si existe asignación de responsabilidades específicas para el desempeño de esta función; a indagar sobre la definición de los usuarios de los servicios de EICE y a conocer los recursos humanos y de equipamiento de los que se dispone. El supuesto es, en este caso, que un sistema de EICE debería estar asentado en una asignación clara de las responsabilidades por los productos a nivel Distrital y Regional, que se sabe quiénes son los usuarios regulares de esos productos y se trabaja para satisfacer sus demandas y necesidades y que se cuenta con los recursos humanos y materiales para llevar a cabo esta tareas.

A partir de allí se abordan las dimensiones identificadas en el modelo. La evaluación de aprendizajes se trabaja a partir del principal instrumento que utiliza el sistema educativo dominicano: las **Pruebas Nacionales** de finalización de nivel (básica y media). Las preguntas abarcan tres grandes grupos. Las primeras se refieren al acceso que tienen a la información de los resultados de las Pruebas nacionales, la segunda al tipo de utilización que hacen de esa información y, finalmente, al aprovechamiento que se hace de ella para profundizar en el estudio o investigación de problemas en el propio distrito o regional. La imagen objetivo de estas preguntas es la de Distritos y Regionales que acceden y utilizan los resultados de las pruebas, realizan o solicitan procesa-

mientos específicos para conocer mejor sus problemas, informar, tomar decisiones y orientar sus políticas. La investigación de la calidad a partir de los resultados de las pruebas, o complementaria a ellos, se entiende aquí como una exploración y análisis de las causas, características o implicaciones de los problemas para mejorar la intervención Distrital o Regional.

La siguiente dimensión abordada en la entrevista se centra en el **currículo** a nivel del centro educativo. Se trabajan aquí cuatro capítulos o subdimensiones: la evaluación e investigación sobre tiempo escolar; el desarrollo del currículo en el centro educativo, la evaluación de los educandos y, finalmente, los recursos didácticos de los que disponen los centros. En los cuatro casos las preguntas están referidas a la información que se dispone, el uso que se hace de ella y la existencia de estudios o investigaciones sobre problemas específicos de la región en el desarrollo del currículo. Un sistema adecuado de EICE debe, en la visión con la que se construyó la encuesta, asegurar que los distritos y las regionales cuentan con información sobre estas dimensiones, la usan para tomar decisiones y para orientar sus políticas y, además, realizan o solicitan estudios para tener una comprensión adecuada de los problemas de enseñanza y aprendizaje y poder contribuir a su mejora a través de acciones eficaces.

El cuarto aspecto abordado en la entrevista es el **desarrollo docente**. Las subdimensiones son, en este caso, la información de que se dispone sobre formación y capacitación y desempeño docente y el uso que se hace de ellas para la toma de decisiones, la formulación y el seguimiento de políticas y la investigación. El conocimiento de la formación, capacitación y desempeño de los equipos docentes de los centros educativos es una variable central de la gestión distrital y regional. La toma de decisiones y el diseño de políticas requiere del uso de información adecuada para la toma de decisiones y para las políticas de desarrollo del personal.

La quinta dimensión es la **participación de la familia y la comunidad**, que la entrevista trabaja a partir de la información disponible sobre constitución y funcionamiento de las Asociaciones de Padres, Madres y Educadores (APMAEs) y su utilización. El supuesto es aquí que los distritos y regionales deben contar con información

sobre las asociaciones existentes, su dinámica real y las demandas de padres y madres para alimentar su gestión e involucrar a la comunidad educativa en la mejora de la calidad del servicio.

El último aspecto abordado es el de la gestión o **desarrollo institucional** de los centros educativos. Las preguntas, en este caso, se organizan en torno a dos subcapítulos. El primero es disponibilidad y uso de la información sobre la existencia y funcionamiento de Proyectos Educativos de Centro y el funcionamiento de las Juntas Escolares y, el segundo, sobre los recursos e infraestructura de los que disponen para desarrollar sus actividades. La gestión de los Distritos y Regionales debería ser un apoyo a la gestión de los propios centros educativos para el desarrollo y la evaluación de sus proyectos y el acceso a los recursos que ellos requieren. El conocimiento y la evaluación permanente del desarrollo de estos proyectos y de las capacidades de los centros para llevarlos adelante es una tarea central de los niveles de gestión del sistema educativo aquí considerados.

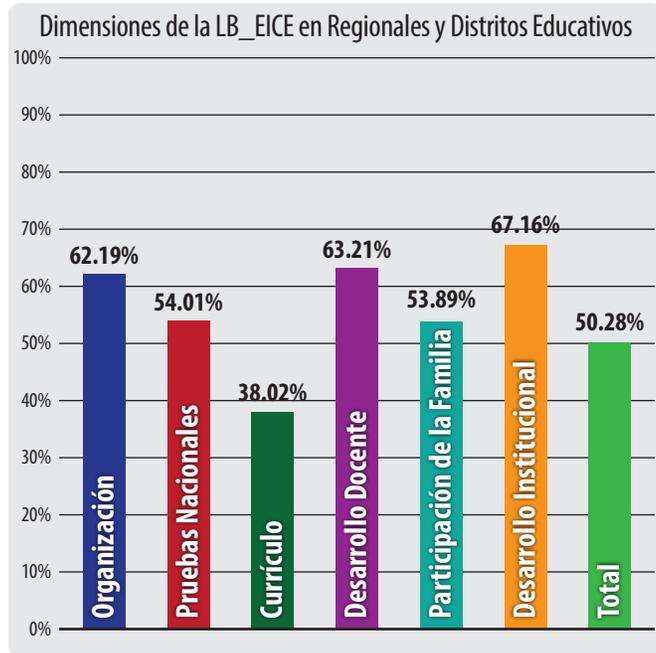
La entrevista concluye con un grupo de preguntas referidas a las **prioridades** que en materia de EICE los informantes establecen a partir de su experiencia de gestión en la regional o el distrito educativo.

Indicadores generales

Los resultados obtenidos de la aplicación de la entrevista a 8 regionales y 10 distritos Educativos permiten una primera aproximación al estado de la EICE en el país. Ubicando en cien el valor máximo de las distintas dimensiones consideradas, el conjunto de los ámbitos de gestión del sistema educativo consultados obtuvieron un puntaje promedio de 50 puntos. Este valor permite establecer una línea de base para efectuar mediciones sobre su evolución en los próximos años, de manera de establecer el impacto de las políticas de desarrollo del Sistema Nacional de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa. El dato nos indica que el margen de mejora de la EICE es amplio y que una política de esta naturaleza está justificada por problemas que es necesario resolver.

GRÁFICO 2

Valores obtenidos en el conjunto de Regionales y Distritos por dimensiones



La lectura del Gráfico 2 permite también extraer información adicional. Por un lado, que no son los aspectos organizacionales (recursos humanos, asignación de responsabilidades, equipamiento) los que explican el valor promedio obtenido. En efecto, los resultados obtenidos en esta dimensión se ubican por encima de ese valor. Además, las dimensiones con más desarrollo relativo en regionales y distritos son las que se refieren a la gestión institucional y al desarrollo docente, seguidas un poco más abajo por las pruebas nacionales y la participación de la familia y la comunidad. El aspecto con menor desarrollo es el del currículo. La primera impresión es que la agenda de regionales y distritos en materia de EICE es más fuerte en temas de gestión institucional del sistema (centros, docentes) que en los aspectos curriculares de aprendizaje.

Sin duda estos promedios agregados encierran diferencias entre regionales y distritos que se expresan en los valores obtenidos. El índice general total del 50,28% varía en más y en menos cuando se lo desagrega por Regional Educativa. Los índices generales por Regional son los que presenta el Gráfico 3.

GRÁFICO 3

Valores promedio por Regional (con sus Distritos)

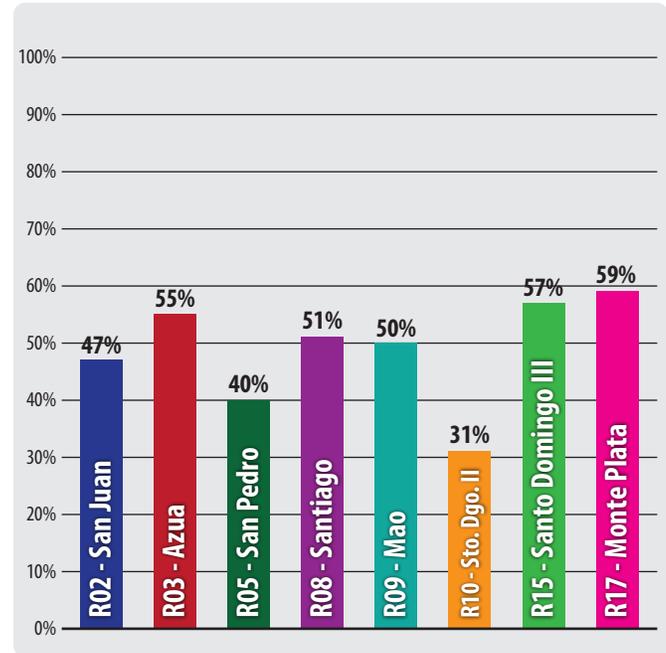
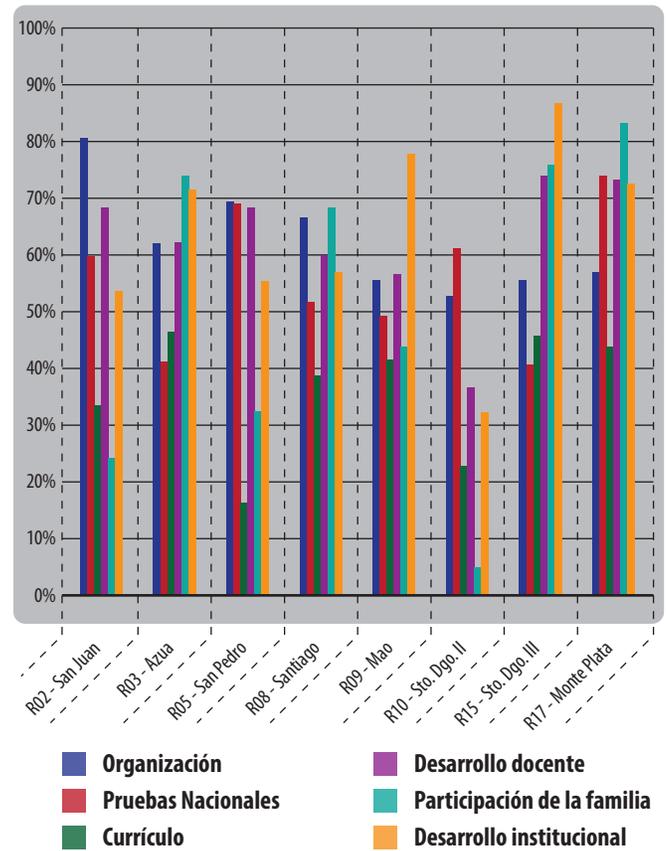


GRÁFICO 4

Dimensiones de la EICE por Regional (incluidos sus Distritos)



Recuérdese que estos índices no miden la situación de la calidad educativa como tal, sino las capacidades y esfuerzos que se desarrollan en materia de evaluación e investigación de la calidad educativa para la gestión. Estos, por su parte, responden a un perfil de desarrollo de las dimensiones utilizadas para determinar estas capacidades y esfuerzos que coincide en términos generales con el perfil identificado para el conjunto (Gráfico 2). El gráfico 4, en efecto, muestra que, con la única excepción de la Regional 10, los esfuerzos en materia de información y el seguimiento de los temas de gestión en los centros educativos (Seguimiento de los PEC, Juntas de Centro, infraestructura) y de desarrollo docente (formación inicial, capacitación, desempeño) tienen puntajes importantes, mientras que son más bajos los valores obtenidos en los aspectos curriculares de la actividad de los centros educativos. Las pruebas nacionales forman una parte importante en la agenda de cada región y la dimensión de la participación de la familia y la comunidad registra fuertes variaciones entre ellas.

Sin embargo, a los efectos de este informe, son las diferencias las que más importan. En efecto, el caso de la Regional 10 llama la atención, no solo por lo bajo del indicador regional (31%) sino también por el comportamiento que muestran algunas de las dimensiones de la EICE. Por caso, la casi inexistencia de evaluación y seguimiento de la participación de la familia y la comunidad en los centros educativos –volvemos a insistir, el indicador no está diciendo que los padres y la comunidad no participen, sino no se evalúa ni estudia lo que está sucediendo con dicha participación-. El indicador general y los indicadores por dimensión permiten identificar problemas que deberán ser analizados con mayor detenimiento para orientar las políticas de fortalecimiento del sistema de evaluación e investigación de la calidad educativa.

Pero las diferencias no solo se dan entre Regionales sino también, al interior de ellas, entre sus distritos. Tomemos como ejemplo a la Regional 09 que tiene, no solo un indicador general de desarrollo de la EICE cercano a la media del conjunto (49,9%), sino también un perfil de desarrollo de los indicadores por dimensión similares a ésta (ver Gráfico 5). Sin embargo, esta situación se modifica cuando se comienza a ver lo que sucede “dentro” de esta regional. Si bien el patrón relativo de desarrollo de las dimensiones de la EICE parece ser similar entre los tres distritos, uno de estos distritos presenta indicadores bastante por debajo de la media regional y la del conjunto (19%). A primera vista parece este ser un candidato firme para una política de fortalecimiento de la EICE.

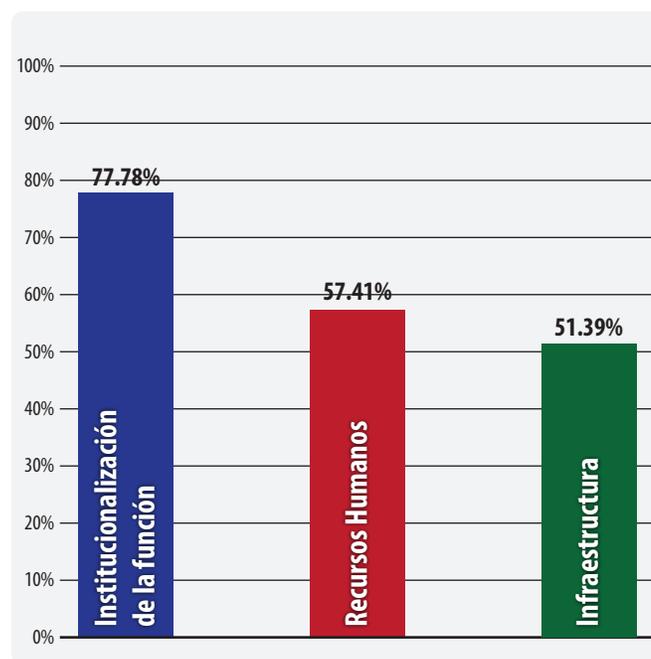
Es necesario, sin embargo, indagar más en la situación de este distrito para conocer los problemas que enfrenta en este terreno.

Es posible también analizar diferencias entre y en los niveles de gestión regional y distrital. Salvo, sin embargo, algunas particularidades en los valores asumidos por algunas dimensiones que seguramente son de interés para el desarrollo de la política de fortalecimiento de la EICE, no hemos identificado patrones que diferencien claramente el perfil de la EICE en regionales del que ellas adquieren en los distritos (Ver Gráficos n y n anexos).

Análisis por dimensiones

El análisis de la información obtenida permite también aproximarse al significado que cada índice contiene.

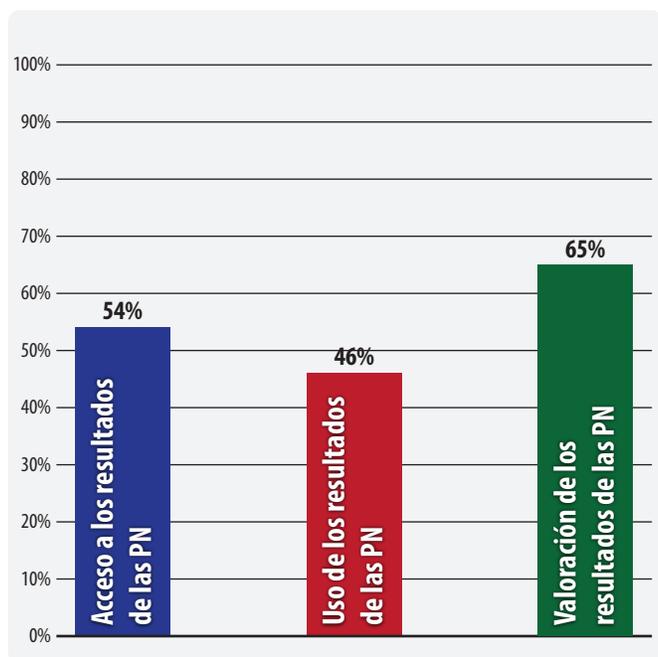
GRÁFICO 5
Organización para la EICE



En primer lugar, es posible ver que las regionales y distritos asumen la evaluación y el monitoreo de la calidad educativa como una de sus responsabilidades, fundamentalmente a partir de las Pruebas Nacionales y de la labor de supervisión. Las respuestas indican que en general hay una organización de las tareas y responsabilidades de evaluación, que genera productos para usuarios que, por lo general están identificados (áreas del nivel central de la SEE, los propios técnicos regionales y distritales y los centros educativos). La responsabilidad de la evaluación suele distribuida entre personas que desempeñan distintas funciones dentro de la regional o

el distrito. A veces, existe una persona responsable de coordinar las diferentes actividades (el área encargada de Pruebas Nacionales o el coordinador de los técnicos). En general se dispone de personal con calificaciones suficientes aunque existe una importante demanda de capacitación para las tareas de evaluación y gestión de información. En cambio, suelen carecer del equipamiento necesario y la conectividad para el manejo y procesamiento de información. Si bien los entrevistados reconocieron e identificaron estas carencias, no las presentan como una limitación seria para el desarrollo de estas funciones.

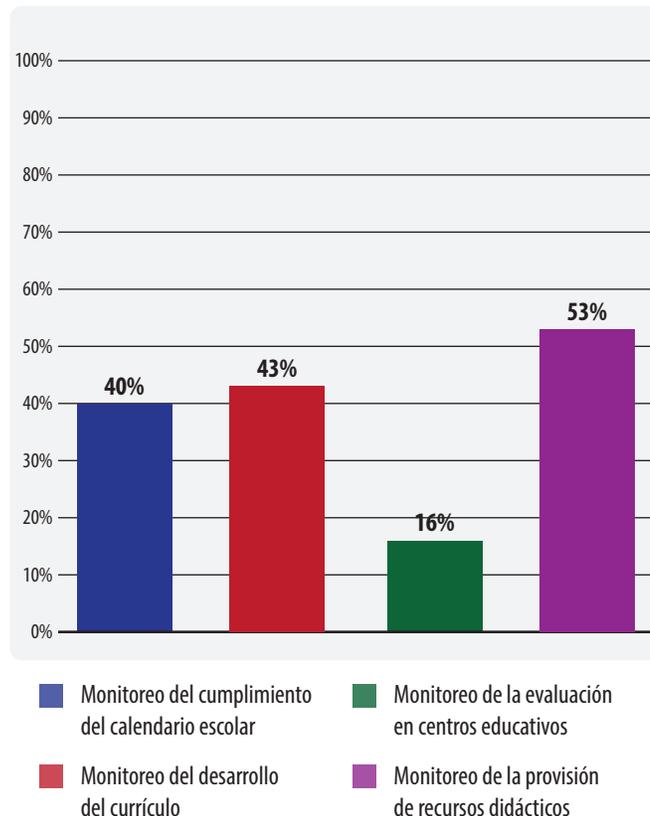
GRÁFICO 6
Pruebas Nacionales



La función más institucionalizada a nivel distrital y regional es, sin duda, la de la evaluación a través de las Pruebas Nacionales. Los datos revelan un manejo restringido de la información de la aplicación de dichas pruebas. Esta llega en tiempo y forma a los responsables y para los usos previstos (básicamente la promoción de estudiantes). Sin embargo, no se realizan a partir de ellos procesamientos específicos que permitan ahondar en problemas del distrito o la regional. La información viene cerrada y no hay capacidad ni oportunidad para trabajar sobre ella. El uso de esta información es, por ello, aún más limitado. Se informa a los centros y educandos y se usan para identificar algunos de los problemas más evidentes para tomar medidas correctivas. Sin embargo, la utilización para elaborar recomendaciones a los centros y para orientar las políticas y evaluarlas es baja. Más bajo aún es su uso para estudiar problemas que inciden en la

calidad y en los resultados de aprendizaje del distrito o de la regional. La información, valiosa aunque cuestionada por muchos, es subutilizada para la gestión de las políticas de mejora de la calidad. Aún así, la valoración que se hace de la información proporcionada por las Pruebas Nacionales es relativamente alta.

GRÁFICO 7
Currículo

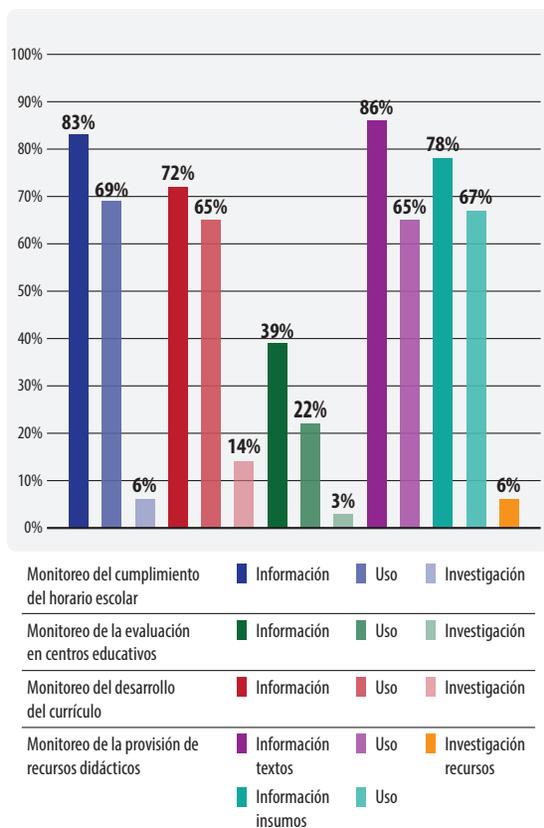


Menos presencia institucional tiene la evaluación e investigación del currículo entendido como la actividad de enseñanza y aprendizaje que se organiza y desarrolla en los centros educativos. La información y la evaluación se concentra aquí en la provisión de los recursos didácticos para el desarrollo de estos procesos. Se produce y genera información de carácter administrativo que permite saber si estos procesos cuentan con libros de texto, e insumos suficientes en cada centro educativo y tomar decisiones en caso de que ellos falten. En menor medida se evalúa el grado de desarrollo del currículo prescrito en las aulas y el cumplimiento del calendario escolar. Se trata por lo general de prácticas de evaluación poco sistemáticas asociadas a la tarea de supervisión y acompañamiento de los centros educativos. La preocupación por el cumplimiento del calendario escolar es importante a partir de las políticas que impulsa la SEE (Misión 1000x1000). Sin embargo ella no alcanza todavía a tradu-

cirse en procesos sistemáticos y regulares de seguimiento, evaluación e investigación del tiempo de enseñanza. En el caso de desarrollo del currículo el monitoreo está también vinculado con actividades preparatorias para la realización de las pruebas nacionales. Prácticamente no hay prácticas de seguimiento de los procesos de evaluación de los aprendizajes dentro de los centros.

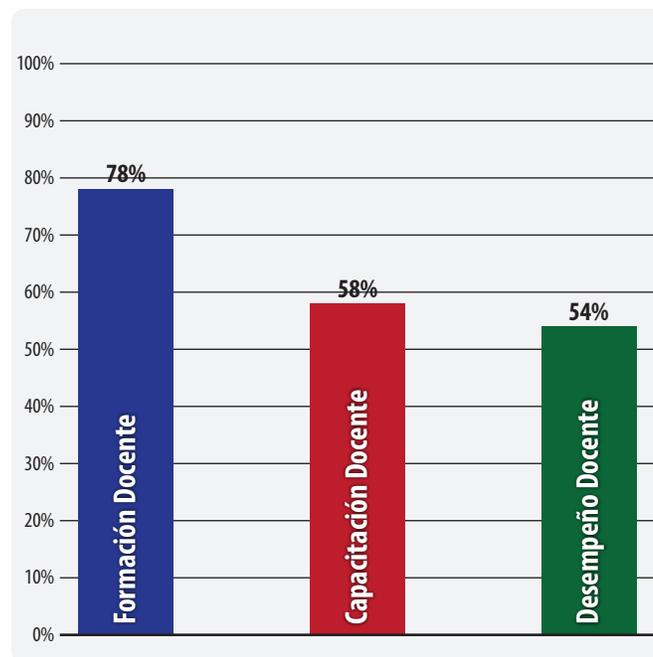
En cualquier caso, el levantamiento de información sobre estas dimensiones del currículo en los centros y su uso suele estar definido desde una perspectiva centrada en la administración y el control (si llegan los recursos necesarios, si se enseña lo que se espera, si se cumplen o no las horas de clase). El estudio de los problemas y las estrategias para mejorar los aprendizajes es débil en cualquiera de estas variables (el desarrollo mismo de la enseñanza, la evaluación de los aprendizajes, el uso del tiempo escolar y de los recursos didácticos). El gráfico siguiente permite aclarar este punto. La información, salvo en el caso de la evaluación de los aprendizajes, es bastante accesible. Su aprovechamiento, sin embargo, es más limitado. La información se usa para identificar problemas, llamar la atención sobre ellos y apercibir a los responsables. Mucho menos para estudiar y profundizar deficiencias, producir orientaciones para la acción, diseñar y evaluar estrategias y proyectos de intervención en estos campos del currículo.

GRÁFICO 8
Currículo: subdimensiones y variables



Otra de las dimensiones sobre las que se trabajó fue la del desarrollo docente. Interesa, en este caso, conocer la evaluación que distritos y regionales realizan de la formación, la capacitación y el desempeño de los docentes en los centros educativos y su utilización para implementar políticas para abordar los problemas identificados. Los resultados obtenidos revelan que este tema ocupa un lugar importante en la agenda de evaluación en estos niveles de gestión de las políticas educativas. Se cuenta con bastante información sobre la formación inicial de los docentes y algo menos sobre la capacitación que ellos realizan. Se trata de información que se utiliza para la asignación de los docentes a centros educativos y para las políticas de formación continua coordinadas con el INAFOCAM. La capacitación aparece como una de las herramientas de política más accesibles para dar respuestas a los problemas de calidad que se identifican. La información se utiliza sobre todo para definir y programar actividades de capacitación y apoyo a los docentes.

GRÁFICO 9
Desarrollo docente



Menos para evaluar estas actividades y rediseñar políticas en este campo. Una especial preocupación se manifiesta por el desempeño efectivo de los docentes en los centros educativos. La evaluación de este desempeño está basada fundamentalmente en la información proveniente de la supervisión de los centros. Los reportes de supervisión son regulares y están orientados a la toma de decisiones sobre los casos particulares con los que se trabaja. Carecen, sin embargo, de un marco más

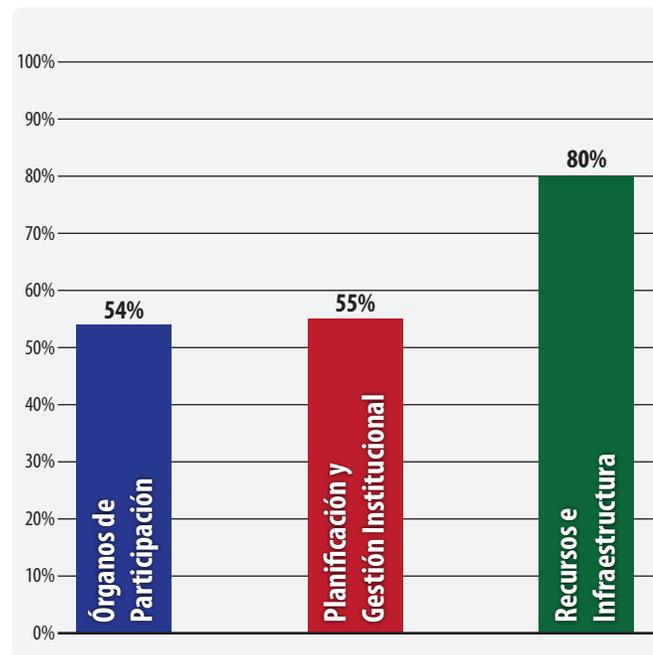
general que permita realizar una evaluación más sistemática del desempeño docente para identificar problemas y formular políticas eficaces para abordarlos. El operativo de evaluación de desempeño realizado por la SEE es valorado como iniciativa que podría permitir avanzar hacia un sistema de evaluación del desempeño docente más desarrollado. Sin embargo, se afirma que los datos obtenidos pierden confiabilidad en el momento en que se decidió vincular los ingresos de los docentes con los resultados de la evaluación. Además las expectativas sobre el acceso a información sobre los resultados y la posibilidad de procesarla y trabajarla apuntando a problemas específicos de los distritos y regionales es baja.

Las dos últimas dimensiones consideradas en la LB son la participación de la familia y la comunidad y la **gestión de los centros educativos**. Como puede verse en el Gráfico 10 la actividad de seguimiento de distritos y regionales se concentra en la evaluación del equipamiento y la infraestructura de los centros con el objetivo de detectar y resolver problemas que obstaculicen el desarrollo de la actividad educativa. Bastante más abajo se ubica la tarea de seguimiento de los proyectos educativos de centro. Se registra la información sobre la existencia de los PEC y de la conformación de Juntas de Centro, pero se procesan poco los datos sobre su contenido e indicadores de avance. La tarea de asistencia y acompañamiento de los centros que realiza la supervisión no parece reconocer como marco los PEC para su evaluación y seguimiento. Las prácticas de autoevaluación de los centros realizada en el marco de la iniciativa "Modelo de Gestión" ha contribuido a instalar la preocupación por la evaluación de la gestión y el Proyecto Educativo de Centro. Sin embargo esto alcanza aún a institucionalizarse como práctica regular y permanente en los distritos y regionales.

En materia de participación de la familia y la comunidad también se percibe el impacto de algunos programas y políticas impulsados desde la SEE en este sentido. Regionales y distritos registran información sobre constitución de Asociaciones de Padres y Madres Educadores (APMAES) y efectúan un seguimiento, en general poco sistemático, sobre su funcionamiento. También se registran de manera poco sistemática las demandas y reclamos de padres y madres de alumnos. Esta información se utiliza más para tomar decisiones puntuales sobre situaciones particulares que para diseñar y evaluar políticas y proyectos que promuevan una activa participación de la familia y la comunidad, aunque en algunos distritos se identifican avances en este sentido.

GRÁFICO 10

Desarrollo institucional y participación de la familia y la comunidad

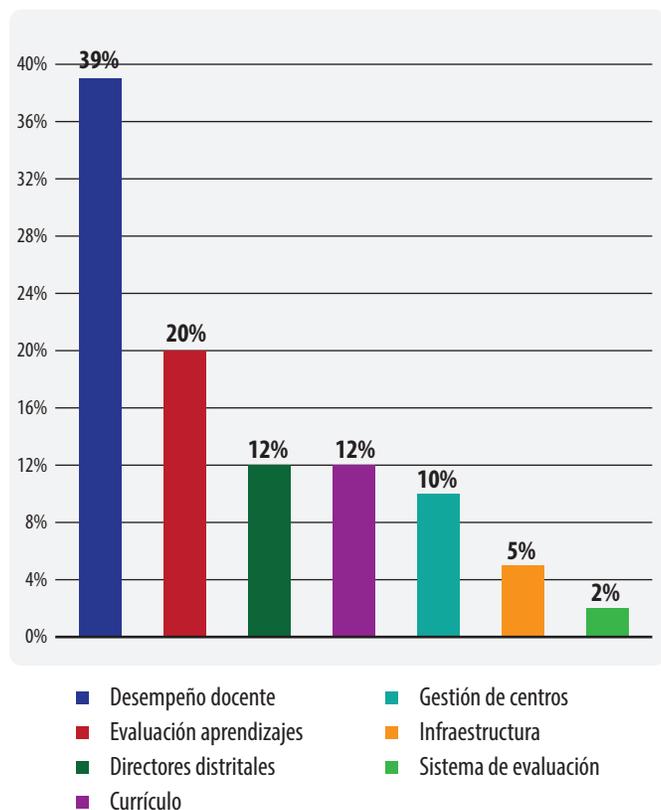


PRIORIDADES EN MATERIA DE EVALUACIÓN E INVESTIGACIÓN

Como se dijo al describir su contenido, la entrevista concluye con preguntas orientadas al establecimiento de prioridades en materia de evaluación e investigación. Las respuestas no solo son útiles para elaborar recomendaciones de política de EICE teniendo en cuenta las opiniones de quienes se sitúan en estos niveles de gestión, sino también porque expresan sus percepciones de los problemas y preocupaciones respecto de la misma EICE. La información proporcionada se ve, además, reforzada por los resultados obtenidos de las entrevistas grupales realizadas con actores de estos mismos niveles de gestión. La insistencia más importante es volver a centrar las políticas y los esfuerzos -en este caso de evaluación e investigación de la calidad- en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Dentro de ellos el foco principal está puesto en el desempeño docente. Se percibe que aquí está un problema central de la calidad educativa y que es necesario desarrollar instrumentos para evaluar este como enseñan los docentes para generar políticas más efectivas de mejora. Como se ve en el Gráfico 11 esta es claramente una prioridad en materia de evaluación de la calidad educativa.

GRÁFICO 11

Prioridades en materia de evaluación



La evaluación de los aprendizajes aparece también como una prioridad importante. Esto se explica, en primer lugar, por la insatisfacción respecto de las Pruebas Nacionales. La alta valoración de este instrumento está acompañada por su desprestigio en la comunidad educativa y la sociedad. Se reclama así un cambio en la política de pruebas nacionales que permita jerarquizarlas nuevamente y, sobre todo, hacerlas más útiles para la gestión cotidiana de las regiones y distritos. Se percibe que ellas pueden contribuir a identificar problemas, entenderlos y orientar mejor las políticas con los centros educativos. Pero se afirma que no es esto lo que hoy sucede. En segundo lugar, se reconoce que hay un gran vacío de información y seguimiento sobre la manera en que se evalúan los aprendizajes en los centros y la relación de estas evaluaciones con las de las pruebas nacionales. La impresión generalizada es que una gran cantidad de estudiantes promueven de grado o nivel sin las competencias básicas de, por ejemplo, lectoescritura y matemática y que los sistemas de evaluación no dan buena cuenta de esta situación ni proporcionan información para trabajarla.

En tercer lugar, se prioriza el proceso mismo de enseñanza y aprendizaje. Se necesita conocer mejor los problemas de enseñanza de disciplinas como la lengua y la matemática en los distintos niveles educativos, las estrategias de enseñanza que los docentes proponen, el impacto de las variables sociales y culturales en los aprendizajes, para poder mejorar esos procesos. Es decir, evaluar más de cerca el desarrollo efectivo del currículo en los centros para orientar mejor las políticas y proyectos que pueden impactar favorablemente en ellos.

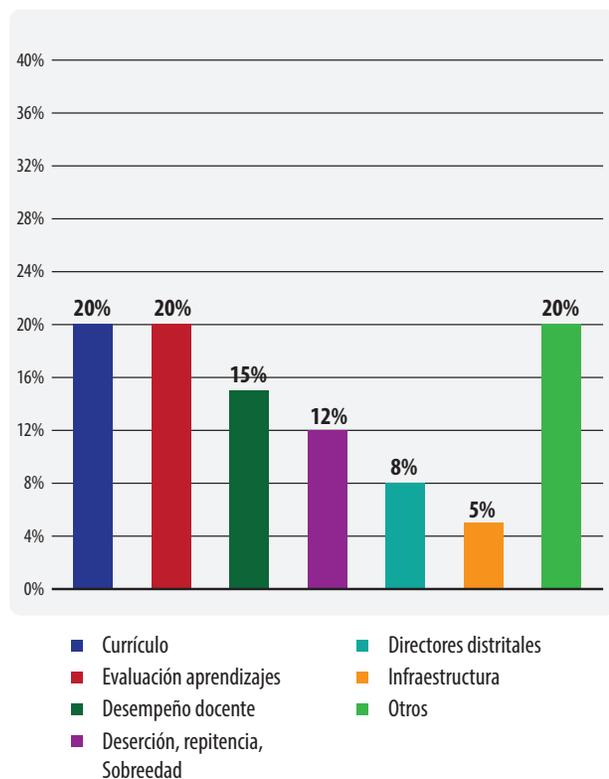
Si se suman estos tres ítems se obtiene más del 60% del porcentaje de respuestas sobre prioridades de evaluación. El resto de las prioridades está referido a la gestión del sistema. Un 22% está referido a la evaluación de la gestión distrital (para las regionales) y de los centros educativos (para los distritos) y un 5 % a sistemas de información y monitoreo de las necesidades y requerimientos de infraestructura escolar.

Es interesante notar que este esquema de prioridades que enfatiza, por así decirlo, lo curricular por sobre lo administrativo es el inverso al que se refleja en la descripción de las prácticas hoy vigentes de EICE en los distritos que muestran un énfasis en los aspectos administrativos en desmedro de los curriculares. Incluso cuando se priorizan aspectos administrativos y de gestión se los orienta hacia su impacto en el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje.

Este mismo esquema de priorización se refleja, aún con mayor claridad en las respuestas a las preguntas sobre investigación de la calidad educativa. La enseñanza y el aprendizaje de los contenidos previstos en el currículo, su evaluación y el desempeño de los docentes focalizan las preocupaciones de las regionales y distritos. El interés por conocer la eficiencia y eficacia de los sistemas educativos locales (a través de indicadores tales como deserción, repitencia, sobre-edad, etc.) y explicar sus causas acompaña la preocupación por los temas curriculares. También se encuentran presentes las preocupaciones por la gestión local del sistema y la infraestructura para su funcionamiento.

GRÁFICO 12

Prioridades en materia de investigación



señanza y el aprendizaje: las didácticas específicas, sus estrategias, los recursos didácticos, el clima escolar y el aprendizaje, la evaluación de la incidencia de proyectos y políticas sobre estos problemas, etc. El segundo de los objetos de estudio priorizados por las investigaciones es el de la formación, la capacitación y el desempeño de los docentes (27%). En conjunto ambas dimensiones explican más de las dos terceras partes de las investigaciones relevadas. Con menor peso relativo, se encuentran presentes las investigaciones referidas a aspectos más generales del sistema educativo tales como su eficiencia interna y externa, las condiciones de oferta y demanda, su capacidad para atender distintos grupos de población (12) y estudios relacionados con la gestión de los centros educativos (11%).

Llama la atención que Pruebas Nacionales tengan tan poca incidencia como tema de investigación (4%), siendo esta la única política que, en materia de evaluación de la calidad, se ha mantenido durante tantos años produciendo sistemáticamente información sobre los aprendizajes. Las entrevistas realizadas señalaron que la principal causa de esta situación es la crónica falta de acceso a las bases de datos con la información histórica de los resultados de la aplicación de las pruebas. Este hecho impidió el desarrollo de un campo de investigación con importantes condiciones para desarrollarse. Por su parte, la investigación sobre aspectos vinculados a la participación de la familia y la comunidad en la educación es todavía incipiente (3% en el grupo analizado).

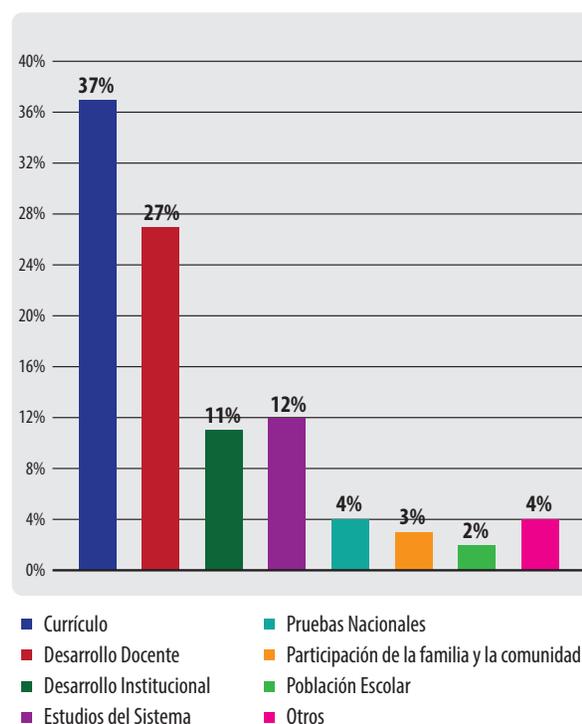
RESULTADOS: LA INVESTIGACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA

Con el objeto de proporcionar una primera descripción del estado de la investigación sobre la calidad educativa y los factores que inciden en ella, se organizaron reuniones y entrevistas en profundidad con representantes de universidades estatal y privadas, funcionarios del gobierno nacional, organismos no gubernamentales vinculados a la investigación educativa o a su financiamiento. La intención fue conocer, a través de sus principales actores, el desarrollo de la investigación, sus objetos de estudio, quiénes las demandan y financian, así como su utilización y contribución al desarrollo de políticas orientadas a la búsqueda de la calidad de la educación.

Una primera clasificación de lo obtenido, nos permite destacar algunos rasgos de la situación actual. En el gráfico 13 se han agrupado las investigaciones, a partir de sus objetos de estudio, de acuerdo a las dimensiones identificadas en el modelo conceptual utilizado por esta Línea Base. Este primer análisis muestra que la preocupación por la enseñanza y el aprendizaje en los centros educativos es la que más incide en la elección de los objetos de investigación. El 37% de los 125 estudios e investigaciones considerados hasta el momento se vinculaban de manera clara con los problemas de la en-

GRÁFICO 13

Distribución de investigaciones educativas por temas



La demanda y el financiamiento de estos estudios e investigaciones, como puede verse en el anexo, con el listado de investigaciones, provienen fundamentalmente de la Secretaría de Estado de Educación.

Esta primera información puede ser complementada con la que proveyeron los entrevistados, tanto del sector oficial como del académico.

Un primer rasgo con el que se caracteriza la investigación de la calidad educativa en el país es la ausencia de tradiciones importantes de investigación que se asienten en equipos de trabajo permanentes que acumulen experiencia y conocimiento en un área de estudio. La investigación responde a demandas de las políticas públicas para el área educativa, en general, vinculadas a proyectos con financiamiento externo. Los equipos se arman para atender a esta demanda pero no logran sobrevivir como tales cuando esta se acaba. Solo algunos equipos de trabajo han logrado mantenerse en el tiempo en una misma línea de trabajo. Es el caso de aquellos vinculados con el estudio de la enseñanza de la matemática y la lengua española que se encuentran asociados a proyectos internacionales, en general más estables que los proyectos locales que experimentan los cambios propios de las gestiones de gobierno y de autoridades.

En los últimos años algunas universidades (PUCMM) han creado institutos de investigación o áreas especializadas que aspiran a una mayor permanencia, buscando combinar la participación en proyectos del sector público y la asociación con partners internacionales. Esta búsqueda se acompaña con el planteo sobre la inversión del propio presupuesto de las universidades en el financiamiento de la investigación. Estas iniciativas, sin embargo, requieren de un mayor aprovechamiento de los fondos públicos para consolidarse y crecer.

Un primer paso para ello es el de retomar prácticas ya probadas de construcción de **agendas de investigación vinculadas a políticas de más largo plazo**. Se plantea la necesidad de definir y consensuar líneas de investigación prioritarias y señalar áreas de vacancia como vía para superar la dispersión actual de esfuerzos y promover una mayor vinculación con los problemas identificados como críticos del sistema educativo nacional.

La construcción de una agenda de investigación sobre la calidad de la educación debería ir acompañada por una política decidida de **publicidad de la información** como mecanismo para promover el debate y los estudios

en los diferentes niveles del sistema. Los señalamientos sobre las restricciones al acceso a la información de los datos históricos y actuales de las pruebas nacionales son reafirmados por los actores del mundo académico. La información, se afirma, se encuentra “secuestrada” y el sólo acceso a este material, generaría muchas líneas de trabajo. La línea de trabajo hoy vigente de publicación de estudios e investigaciones en la SEE es apoyada por muchos de los consultados.

Agendas de este tipo deberían ser acompañadas por un **alineamiento de los fondos de promoción de la investigación** existentes en el país con esta política. La referencia es a la orientación del fondo de la Secretaría de Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología y el gestionado por la Secretaría de Estado de Planificación y Desarrollo para el apoyo de las líneas de investigación acordadas en la agenda. Este tipo de incentivos podría contribuir a superar el sesgo que introduce el financiamiento solo asociado a proyectos apoyados por organismos internacionales hacia estudios exclusivamente orientados a la realización de estudios diagnósticos o evaluativos.

La promoción de líneas de investigación de largo plazo debería estar acompañada por exigencias de dos tipos para acceder a los incentivos que el estado provee. Por un lado, exigencias vinculadas a la satisfacción de estándares mínimos de investigación y, por otro, a la **difusión y utilización planificada** de los resultados obtenidos en los niveles de gestión del sistema educativo que son quienes generalmente producen los datos para los estudios.

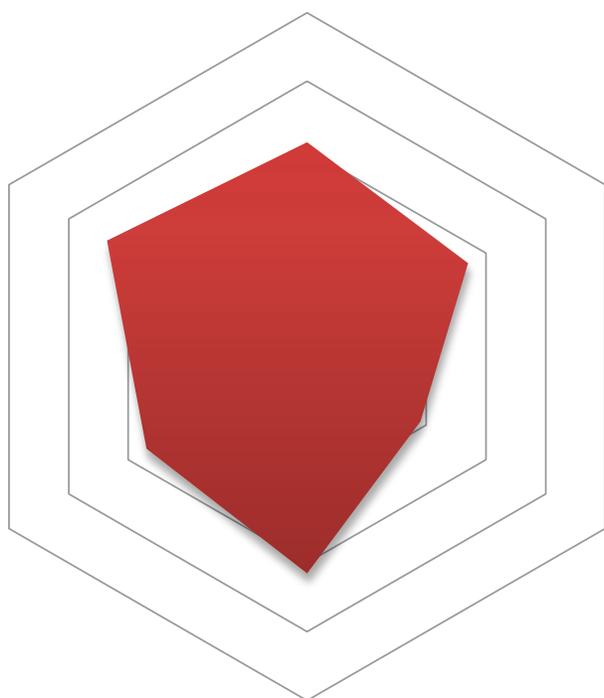
La escasa vinculación entre la investigación y los gestores de las políticas a nivel regional, distrital y de centros educativos fue señalada por informantes de ambos mundos. A pesar de que los temas investigados (los temas curriculares, el desempeño de los docentes, la gestión de los centros) son, como muestra la información presentada, los que los gestores de política señalan como prioritarios, el divorcio entre estos mundos permanece. Los gestores no perciben que sus demandas sean satisfechas por los investigadores. Estos no perciben que sus esfuerzos sean útiles para mejorar la calidad de la educación. Los actores consultados insisten en la necesidad de desarrollar redes territoriales entre los distritos, centros educativos e investigadores para la circulación de conocimientos y la formación de recursos humanos.

Resumiendo, el cuadro de situación que surge de la información obtenida es el de prácticas de investigación asociadas a demandas de corto plazo que no permiten acumulación y consolidación de equipos y líneas de trabajo y con débiles vinculaciones con los actores que gestionan los procesos educativos. La falta de definición de líneas de investigación de largo plazo consensuadas del mismo modo que los planes decenales de educación, el escaso aprovechamiento de mecanismos de incentivo y promoción y la propia inestabilidad de los equipos de investigación impiden el crecimiento y la consolidación de un sistema de investigación con capacidad de contribuir al desarrollo de políticas efectivas de mejora de la calidad educativa. La coincidencia encontrada en el diagnóstico y en las líneas de trabajo para superar las limitaciones identificadas es, en si misma, un dato alentador.

PROPUESTAS Y RECOMENDACIONES

La Línea de Base de la Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (LB-EICE) ha sido concebida como un instrumento de gestión del IDEICE con dos objetivos. El primero, proporcionar una **descripción del estado inicial de la evaluación y la investigación de la calidad educativa** al momento de la puesta en marcha del Instituto. El segundo, servir de **base para el desarrollo de un sistema de seguimiento y monitoreo** del impacto de sus políticas.

GRÁFICO 14 Línea Base



Este estudio permite verificar y precisar el problema focal seleccionado por el IDEICE para la formulación de su plan estratégico: **la escasa e insuficiente contribución de la evaluación e investigación de la calidad educativa a la producción de políticas efectivas de mejora de la calidad de la educación en el país**. Las indagaciones ratifican que las prácticas de evaluación e investigación realizan un aporte todavía muy limitado a las políticas de calidad educativa.

En este punto de avance en la elaboración de la LB como instrumento para la gestión del IDEICE, y con el objetivo de formular una propuesta de organización de un sistema de actualización de la misma que permita medir progresos en materia de evaluación e investigación, se realizan las siguientes recomendaciones, ordenadas en dos categorías. Una orientada al perfeccionamiento del instrumento mismo, y otra, orientada a la promoción de políticas que comiencen a revertir el estado actual de aislamiento de la investigación y evaluación de lo que acontece en los distritos y centros educativos.

Referidas a la Línea de Base

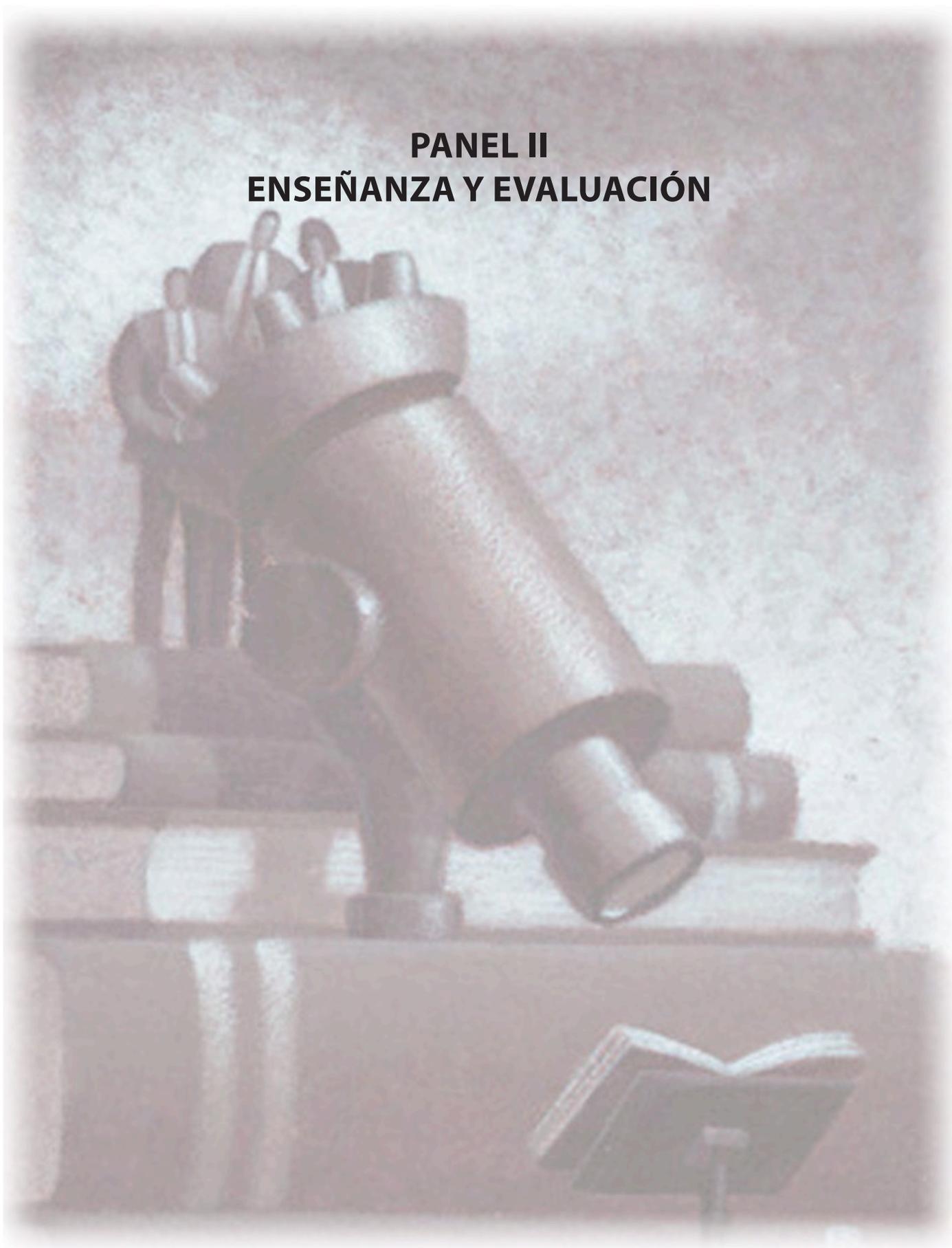
- *Asignar dentro del IDEICE la/s persona/s responsable de la gestión y perfeccionamiento de la LB.*
- *Ampliar, durante el transcurso del corriente año, la realización de entrevistas con todas las regionales y distritos para completar la LB. Saber con precisión cómo se manifiesta cada una de las dimensiones del estudio en el universo de distritos servirá para orientar y focalizar políticas del IDEICE en particular y de la SEE en las áreas específicas, de acuerdo a reales prioridades o urgencias.*
- *Realizar un levantamiento por año de la información que se consigna en la LB. Mantener este estudio en el tiempo servirá para consolidar el desarrollo de un sistema de seguimiento y monitoreo del impacto de la EICE en la calidad de la educación. Se trata de poder actualizar la información sobre el estado del problema en el futuro a partir de levantamientos periódicos. Saber si la situación detectada en el punto de partida mejora, empeora o se mantiene estable en los próximos años.*
- *Indagar la viabilidad de realizar convenios con instituciones académicas para el levantamiento de la información. El mismo IFODOSU puede ser un organismo interesado para esta tarea, coordinado por los responsables del IDEICE.*

- *Destinar el tiempo necesario para que haya absoluta uniformidad de criterios para la indagación, dado que se trata de un instrumento cualitativo que requiere orientar el diálogo con los entrevistados, repreguntar y esclarecer el sentido de lo que se quiere conocer, así como categorizar las respuestas dentro de un patrón común para su procesamiento.*
- *Incorporar a la LB la dimensión de las políticas para medir su impacto. Una primera aproximación al conocimiento de cómo inciden las políticas en los distritos y centros educativos es la creación, por parte del IDEICE, de un registro de programas seleccionados de la SEE y de instituciones sociales nacionales y/o internacionales que actúen en cada una de las dimensiones en las que trabaja la LB, (currículo, desarrollo docente, gestión del centro, participación de la familia y la comunidad). Con esta información se podrá superponer al mapa de los distritos y regiones que produce la LB, el de los distritos y centros educativos intervenidos por alguno de estos programas para obtener así una rica información del impacto de los mismos.*
- *Perfeccionar y ampliar la información que se recoge en la LB mejorando la metodología y desarrollando sus instrumentos de levantamiento, procesamiento y presentación de la información. No dejar que la herramienta pierda riqueza y vigencia a través del tiempo.*

Referidas a romper el aislamiento actual entre la EICE y los distritos y centros educativos

- *Establecer acuerdos con el centro de documentación educativa de la PUCMM en Santiago que ya tiene una ganada experiencia en la materia, con el objeto de que el IDEICE no replique lo que ya está funcionando en materia de centro de documentación de la investigación educativa. Asociarse a él y a otros centros similares si existieran, enriquecerlos en los aspectos que se requieran y hacer accesible la información a todos los usuarios del sistema.*
- *Realizar una selección de los estudios e investigaciones realizados en materia de currículo y mejora de la enseñanza de la lengua y la matemática registrada en este estudio, con el objeto de remitirlos a las regionales y distritos. Como surge de los datos aquí aportados, se ha detectado una fuerte demanda sobre el conocimiento de los mismos, -dado que en ellos han participado alguno de los distritos entrevistados-, con el objeto de orientar el trabajo de los especialistas y técnicos de los distritos y el de los docentes en los centros.*
- *Realizar una primera identificación de los centros educativos que en los últimos tres años han obtenido resultados por debajo de la media nacional en las PN de 8º año con el objeto de enriquecer la información de las áreas pertinentes de la SEE para el diseño de políticas de mejora de la calidad en dichos centros.*

PANEL II
ENSEÑANZA Y EVALUACIÓN



2. Enseñanza y Evaluación

(Descripción del panel)

En este panel se exponen experiencias interesantes que revelan tanto la mirada actual del aprendizaje en distintas áreas curriculares, así como nuevas estrategias para mejorar los procesos de enseñanza.

2.1 Percepción de la ciencia y la tecnología en estudiantes de bachillerato del D.N. y la provincia de Sto Dgo

Licda. Miledys A. Poyó y Moisés Álvarez (Academia de Ciencias)

PRESENTACIÓN

Uno de los problemas básicos en los países de nuestra región es el escaso interés que los estudios científicos generan en nuestras sociedades, que es de donde surgen los científicos y los tecnólogos, con la consecuente falta de candidatos para estos estudios lo que se traduce en nuestro país en la muy baja oferta de carreras de este tipo en nuestras universidades.

Se hace necesario conocer lo que piensan las personas acerca de la ciencia y la tecnología, esto implica tomar en cuenta una serie de actitudes, imágenes, normas, valores, expectativas y la formación de contenidos.

Con esta que es la primera investigación de este tipo realizada en el país, se pretende incidir en el problema que supone el escaso interés que los temas de ciencia y tecnología generan en los estudiantes y, en consecuencia, en nuestra población y la poca información por no decir nula que tenemos los dominicanos con respecto a estos temas.

OBJETIVOS

Nuestro objetivo general era el de investigar como perciben los estudiantes de bachillerato del Distrito Nacional y de Santo Domingo la Ciencia y la Tecnología, teniendo como objetivos específicos:

- *Medir el nivel de interés e información hacia temas científicos y tecnológicos de nuestra población objeto de estudio;*
- *Establecer cuál es la imagen de la ciencia y la tecnología;*

- *Investigar sobre la posesión de información acerca de algunos temas científicos y tecnológicos;*
- *Conocer la imagen hacia la profesión de investigador;*
- *Indagar la percepción sobre su educación científica y tecnológica y sus vocaciones hacia esas ramas y, por último,*
- *Establecer su opinión hacia la actividad científica y tecnológica en el país.*

METODOLOGÍA

Para lograr los mismos, se diseñó un estudio de tipo cuantitativo y se aplicó una encuesta a una muestra representativa de estos alumnos, con modalidad de entrevista presencial y cuestionario aplicado en centros educativos.

El Universo contempló a estudiantes de bachillerato de las escuelas y colegios del Distrito Nacional y la Provincia de Santo Domingo que ofrecen este nivel educativo = 2,952 escuelas y colegios. 2 direcciones regionales de educación con 6 distritos escolares en cada una (SEE, 2009).

Se diseñó una muestra representativa a nivel de las direcciones regionales de educación No. 10 (distrito nacional) y No. 15 (Provincia de Santo Domingo), de tamaño $n=400$ con un error de $\pm 6.3\%$, con $p=50$ y nivel de confianza de 95%. Para la selección de las unidades maestras, se aplicó un muestreo polietápico estratificado por conglomerado con probabilidad proporcional al tamaño (PPT): 1) Se diseñó una muestra con afijación no proporcional al tamaño de cada distrito escolar; y, 2) Se seleccionaron, de manera aleatoria, los planteles escolares a visitar y la canti-

dad de estudiantes por institución educativa, según sea cada curso de bachillerato (igual fijación), y por sexo, un varón y una hembra.

PRINCIPALES CONCLUSIONES

Interés e información hacia temas científicos y tecnológicos

- *Consumo de información y fuentes de información utilizados con mayor frecuencia para obtener información sobre ciencia y tecnología: Los estudiantes, como es de esperar, utilizan con mayor frecuencia los libros como fuentes de información: prácticamente cuatro de cada cinco recurren a ellos. La televisión es el segundo medio más utilizado, el Internet el tercero, ocupando la prensa y la radio un cuarto lugar y las revistas un último. Además, el consumo de contenido científico y tecnológico a través de la televisión y la prensa es bajo. Solo es recibido por uno de cada cinco estudiantes y ocupa un quinto lugar en ambos casos.*
- *Nivel de satisfacción con las informaciones científicas y tecnológicas en los medios de comunicación: Los estudiantes en general presentan una mayor satisfacción ante el Internet y la televisión. Sin embargo, solo la mitad de los estudiantes reporta su mayor confianza hacia estos dos medios. Destacamos el lugar preponderante de las iglesias en cuanto a la confianza que inspiran para recibir informaciones de estos temas: Es uno de los medios mejor valorados en una primera mención, junto con el Internet; y, con las tres menciones juntas, ocupa un segundo lugar junto a la radio, los profesores y maestros, universidades y prensa.*
- *Nivel de información e interés en temas científicos-tecnológicos: Al solicitarles a los estudiantes que directamente nos indiquen su nivel de interés e información sobre varios temas, la ciencia y tecnología ocupan el primer lugar en la escala de interés, junto con los de medio ambiente y ecología, y, además, en la escala de información. Sin embargo, cuando les solicitamos de una manera abierta nos informen sobre los tres temas que más le interesan de todas las informaciones y noticias que recibimos a diario, el panorama cambia radicalmente: como lo ocurrido en otros estudios internacionales, los temas sobre ciencia y tecnología ocupan una posición muy moderada en la escala de interés de los estudiantes. Solo*

el 8.8% de los mismos indica que es un tema de su interés, quedando esta proporción muy por debajo de los temas que encabezan la lista: los temas relacionados con crímenes y delitos y los deportivos.

Imagen de la ciencia y la tecnología

- **No se tiene una clara percepción de las diferencias entre ciencia y tecnología:** *se observa un empate: el 51.6% de los estudiantes considera que ciencia y tecnología son lo mismo (22.3%) ó son en bastantes aspectos lo mismo (29.3%), frente al 48.3% que considera que son en pocos aspectos lo mismo (13.0%) o que decididamente son diferentes (35.3%).*
- **Grado en que se consideran científicas algunas disciplinas:** *Los estudiantes en general presentan un buen desempeño en el reconocimiento de diferentes disciplinas y materias que imparten en las aulas como propiamente científicas: identifican en mayor medida la medicina y la biología, seguidas por la física, las matemáticas y la astronomía, identificando en general, en un segundo plano las ciencias sociales y de la conducta, en cuanto a disciplinas. Asimismo, un poco más de cuatro de cada cinco identifican las materias de las ciencias naturales. Es destacable la mayor proporción que asocia las materias sociales a la ciencia frente a los que así lo hacen con las matemáticas.*

Percepción de aspectos positivos y negativos de la ciencia y la tecnología

- *En general, los estudiantes están divididos en cuanto a su visión positiva y negativa de la ciencia y la tecnología si tomamos en cuenta todos los aspectos presentados. En particular, muestran un alto nivel de acuerdo con la capacidad de la ciencia y la tecnología para mejorar nuestras vidas y hacerlas más cómodas, mientras que muestran un menor nivel de acuerdo con la imagen de la ciencia y la tecnología creando un estilo de vida artificial e inhumano. En el aspecto laboral, se está más bien de acuerdo con la idea de que con ellas habrá más oportunidades de trabajo para las generaciones futuras frente a la idea de que con ellas se pierdan puestos de trabajo. También se muestran más bien de acuerdo con una característica no beneficiosa, la responsabilidad por la mayor parte de los problemas medio ambientales que tenemos en la actuali-*

dad y no tan de acuerdo en que las mismas ayudarán a acabar con la pobreza y el hambre en el mundo.

- *En el momento de comparar los riesgos y los beneficios que pueden reportar la ciencia y la tecnología, el balance es positivo: se considera en mayor medida que traerán más beneficios que riesgos. Cuatro de cada cinco estudiantes consideran que los beneficios serán muchos o bastantes frente al 64.0% que opina lo mismo en cuanto a los riesgos.*

En cuanto a la asociación de valores a la ciencia y la tecnología también es positivo el balance: los estudiantes asocian en mayor medida a la ciencia y a la tecnología con valores positivos: Progreso y bienestar, participación, poder, eficacia y riqueza. Entre los valores negativos, el riesgo presenta la más alta asociación, seguido del elitismo, la dependencia y la riqueza y el descontrol. Menor es la asociación con la deshumanización y la desigualdad.

Cuando se analiza la percepción de los estudiantes en cuanto a la relación entre la ciencia y las creencias religiosas y su importancia, éstos presentan una tendencia mayor a enfatizar la religión o a estar de acuerdo con la autonomía de ambas esferas antes que enfatizar el papel de la ciencia.

Posesión de información acerca de temas científicos y tecnológicos

Los estudiantes presentan un bajo promedio en el nivel de posesión de información acerca de varios temas presentados de ciencia y tecnología: calificados como si les hubiésemos aplicado un examen con notas de 0 a 100, constando de 14 preguntas y una nota establecida de 70 para aprobar el mismo, se obtiene una calificación promedio de 55, pasando la prueba solo un 17.0% de los alumnos (68 estudiantes).

Imagen de la profesión de científico

Opinión sobre la profesión del científico: Alrededor de 9 de cada diez estudiantes consideran que un científico tiene una mente abierta a nuevas ideas y es apasionado por su trabajo y curioso. Más de ocho de cada diez y menos de nueve estudiantes lo catalogan de alguien que razona de manera lógica, una persona igual que los demás pero con

un entrenamiento especial y con una inteligencia por encima de lo normal. En menor grado lo consideran riguroso y solitario, y, mucho menor grado de acuerdo presentan con el estereotipo del científico raro y distraído.

En lo relativo a las motivaciones de los científicos para elegir esta actividad, la mayoría de los estudiantes presenta un alto nivel de acuerdo con la idea del científico que trabaja para descubrir cosas nuevas; contribuir al conocimiento; ayudar a la humanidad; progresar en su carrera; y, en un entorno de personas capacitadas. El tener fama y poder son las dos motivaciones con menor peso.

Cuando los jóvenes valoran diferentes profesiones, los científicos están dentro de las peor valoradas junto con los jueces y solo por encima de los políticos. Los médicos son los mejor valorados y, por lo menos, los ingenieros ocupan un segundo lugar en el índice de valoración.

Percepción sobre la educación científica y tecnológica y vocaciones científicas

En lo que atañe a la valoración de su formación científica y tecnológica, los resultados muestran a estudiantes en general satisfechos con el nivel de formación científica y tecnológica recibida en el colegio/escuela. Casi nueve de cada diez la consideran como muy buena y buena.

En la percepción del aporte de las materias científicas y tecnológicas para la vida, en general, los estudiantes consideran lo aprendido en ciencia y tecnología de utilidad para su vida: este conocimiento les ha sido más útil en su cuidado de la salud y la prevención de enfermedades. Menos utilidad le asignan para las decisiones importantes en su vida, en la comprensión del mundo y mucho menos en su formación de opiniones políticas y sociales.

Uso y valoración de actividades educativas en clases: Los estudiantes reportan que las seis actividades educativas presentadas no llegan a realizarse en general con bastante frecuencia en clases. Dentro de este nivel, reconocen en mayor medida el uso de laboratorio de informática, sobre todo frente a la menor utilización de los laboratorios de física y química. Con relación a la importancia que se le asigna a estas actividades,

todas presentan un alto nivel de importancia. En conclusión, estas actividades son consideradas importantes por nuestros estudiantes pero no se les ofrece la oportunidad de realizarlas en esa misma medida.

Vocaciones científicas y tecnológicas

- *Prácticamente la mayoría de los estudiantes piensa estudiar una carrera universitaria cuando termine el bachillerato. En cuanto a las carreras preferidas, las ingenierías ocupan el primer lugar, siendo elegidas por más de uno de cada cinco estudiantes, por encima incluso de las carreras más tradicionales en nuestro país como lo son la medicina y el derecho. Solo el 2.4% elige una carrera propiamente científica (biología, química, "científico", meteorología y astronomía). En este punto es importante destacar la no elección de física ni matemática. En total e incluyendo a la informática y a la medicina, el 42.0% piensa estudiar una carrera relacionada de algún modo con la ciencia y sobre todo con la tecnología.*
- *Por otro lado, el no atractivo de una carrera científica para los jóvenes en el país es explicado en mayor medida con razones relacionadas con el mercado laboral, principalmente por la dificultad de conseguir trabajo con esas carreras y el poco futuro que tienen los científicos en este país.*

Opinión sobre la actividad científica y tecnológica en el país

Nivel de importancia de la ciencia y la tecnología en el país: Como era de esperar los estudiantes consideran que el país se destaca en mayor medida en turismo y comunicaciones, música y deportes. Agricultura y ganadería y educación ocupan el segundo lugar. El tercer lugar le corresponde al arte y la cultura. El desarrollo de tecnologías ocupa un cuarto lugar y la investigación científica un quinto, solo por encima de la minería. Además, en general, perciben como alto el nivel de desarrollo científico y tecnológico en el país y el nivel de importancia que se le asigna al mismo: la mayoría considera que el desarrollo es bueno y muy bueno y que éste desarrollo se considera importante o muy importante.

En la actitud sobre el financiamiento de la investigación resultó que si los estudiantes tuvieran en sus manos el decidir el Presupuesto General

de la Nación, le aumentarían al sector de ciencia y tecnología la cantidad de dinero a entregarle en tercer lugar, junto a las áreas de medio ambiente y defensa civil luego de hacerlo con obras públicas y transporte.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

Albornoz, M., Vaccarezza, L., Polino, C. y Fazio, Ma. E. (2003). Resultados de la Encuesta de Percepción pública de la ciencia realizada en Argentina, Brasil, España y Uruguay. Proyecto Iberoamericano de Indicadores de Percepción Pública, Cultura Científica y Participación Ciudadana. Red Iberoamericana de Indicadores de Ciencia y Tecnología (RI-CYT/CYTED) y Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Documento de Trabajo No. 9.

Baptista, B., Bianco, M., Bianchi, C. y Mujica, A. (2009). Encuesta Nacional de Percepción Pública sobre Ciencia, Tecnología e Innovación. Informe preliminar. Agencia Nacional de Investigación e Innovación. Montevideo, Uruguay.

European Commission (2005). Special EUROBAROMETER 224 "Europeans, Science & Technology". Disponible en: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives.

Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (2008). IV Encuesta de Percepción Social de la Ciencia. Gobierno de España. Ministerio de Ciencia e Innovación. Creatividad e Innovación. Madrid, España.

Márquez, E. y Tirado, F. (2009). Percepción social de la ciencia y la tecnología de adolescentes mexicanos. Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad. ISSN: 1850-0013. Portafolio CTS. Nº 2 – Julio 2009.

Secretaría de Estado de Educación – SEE – (2009). Oficina de Planificación Educativa, Departamento de Estadísticas e Indicadores, Estadísticas Educativas, 2006-2007.

Secretaría de Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología – SEESCyT - Consejo Para la Innovación y el Desarrollo Tecnológico (2008). Plan Estratégico de Ciencia, Tecnología e Innovación 2008-2018. Santo Domingo, D. N., República Dominicana.

Secretaría de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva. Observatorio Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (2007). Proyecto "La percepción de los argentinos sobre la investigación científica en el país". Segunda Encuesta Nacional. Informe de Resultados. Versión febrero del 2007. Buenos Aires, Argentina.

2.2 Uso de la Tecnología como herramienta para apoyar el proceso de aprendizaje por parte de los estudiantes

Dra. Teresa Guzmán y Mitra Jacqueline Rodríguez (UNIBE)

INTRODUCCIÓN

Las TICS y su potencial han generado nuevos esquemas de participación y convivencia entre estudiantes universitarios, los cuales han acortado las brechas tecnológicas y las limitaciones que antes hayan podido existir (De La Peña Astorga, 2006).

Gracias a las investigaciones que se han realizado sobre el tema se puede afirmar que las TICS y la revolución de la Web 2.0 rodean la vida del estudiante fuera dentro y fuera del aula. Ante esta nueva situación, nos hemos planteado conocer la visión que tienen los estudiantes sobre las TICS y el uso que le dan para obtener una retroalimentación eficaz y que estén a la vanguardia de los procesos educativos. Vinculándolo con el modelo educativo que implementa la universidad, específicamente con el principio de "Aprendizaje Colaborativo".

Es por esta razón que nuestra investigación busca determinar el uso que se le da a las TICS en un ambiente académico, con la intención de fomentar el uso de la Web 2.0 y sus herramientas para promover una optimización en el desarrollo de competencias científico profesionales y el enriquecimiento de la relación entre quienes aprenden, generándose así una verdadera comunidad de aprendizaje al margen de la hora y del lugar. Veamos a continuación algunas características de la población estudiada:

La "generación Net", también llamada Generación Y, se refiere a los jóvenes nacidos entre 1982 y 1991 (Oblinger & Oblinger, 2005). Estas personas son las que ahora mismo están sentadas en nuestras aulas y tienen unas características que vale la pena describir.

Han crecido y se han desarrollado en un mundo en el cual no solo están rodeados por la tecnología sino que ésta se ha convertido en parte integral de sus vidas.

Prensky (Prensky, 2001) los ha llamado los "nativos digitales" ya que su lengua materna o nativa es el lenguaje digital de las computadoras y el internet.

Son personas acostumbradas a resolver problemas de manera autónoma, son más independientes, pero a la vez dependen de las redes sociales para comunicarse con su grupo. Les gusta la retroalimentación inmediata y detestan el control autoritario. Están acostumbrados a la gratificación inmediata y esperan estímulo y corrección rápida de sus trabajos. Prefieren la acción a la observación, no les gusta la memorización, tienen intervalos más cortos de concentración en una sola tarea (Ottie, 2003).

La generación Net está compuesta por nómadas que siempre están conectados, donde el correo electrónico es atrasado y el mensaje instantáneo es lo que rige su comunicación. Son "multitaskers" (pueden hacer varias cosas a la vez) y cambian de procesos a una alta velocidad. Usan una comunicación corta con caracteres que buscan acortar el tiempo y las palabras. Aprecian y respetan la diversidad y les gusta la libre expresión. (Barza, 2000)

Estos estudiantes les gusta saber más del profesor y no tienen miedo en compartir toda la información sobre ellos, son más expresivos, están siempre buscando como estar en el próximo nivel tecnológico, por lo que son curiosos y exploradores innatos. El mundo de ellos es 24-7 (24 horas y 7 días a la semana) por lo que el factor tiempo para ellos no es un obstáculo, por lo que demandan procesos rápidos.

El internet no se ha quedado atrás en ese proceso de cambio. En los años 90s el usuario era un observador pasivo, ahora la web es un espacio dinámico, participativo y colaborativo, donde los usuarios se convierten en protagonistas activos creando y compartiendo contenidos, opinando, relacionándose y participando. A esta nueva

web se le ha denominado Web 2.0 o web social, y debemos conocerla si queremos tener acceso a nuestros estudiantes.

Ahora bien, muchas de estas características no necesariamente implican un dominio de las TIC y de la web 2.0 aplicadas y utilizadas para su formación educativa. Es probable que nuestros "nativos digitales" si bien es cierto que se les hace más fácil la incorporación de la tecnología a su vida diaria, sean unos analfabetos en cuanto al uso de herramientas que le permitan desarrollarse en el mundo académico y profesional actual. Como concluye (Hargittai & Fullerton, 2010) en su estudio Trust Online: Young Adult's Evaluation of Web Content: "Solo porque los jóvenes hayan crecido con la web no significa que podamos considerarles competentes en su uso".

En vista de que hemos estado observando en nuestro salón de clases esta realidad, nos motivamos a realizar una investigación con el fin de conocer el nivel de conocimiento que tienen los alumnos de la Universidad Iberoamericana de las TIC y la Web 2.0 y cuál es el uso que le dan a las mismas en su vida privada y estudiantil. También queremos conocer cuál de las redes es la más popular entre ellos, cómo las llegaron a conocer, para qué las usan, entre otras interrogantes.

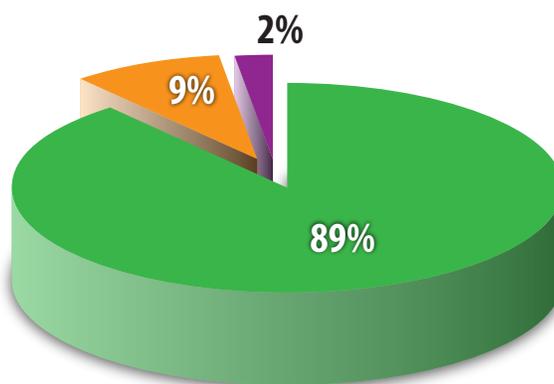
El estudio tenía como objetivos específicos detectar las debilidades y fortalezas en el uso de las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC); comparar los conocimientos en este campo de los alumnos de primer año de carrera con los de último año; y por último proporcionar a la institución de datos objetivos acerca de las necesidades formativas en TIC, de sus alumnos, para a partir de estos se diseñen planes de mejora.

METODOLOGÍA

Se realizó un estudio cuantitativo exploratorio en el cual se describen y cuantifican las variables referidas a las competencias digitales. Se realizó un **muestreo incidental aleatorio** por el tipo de estudio exploratorio ya que permitía obtener una muestra más representativa y con mayor facilidad.

Los cuestionarios se aplicaron a un total de 605 alumnos, tanto a alumnos de primer año de carrera como a los de último año de carrera en la Universidad Iberoamericana.

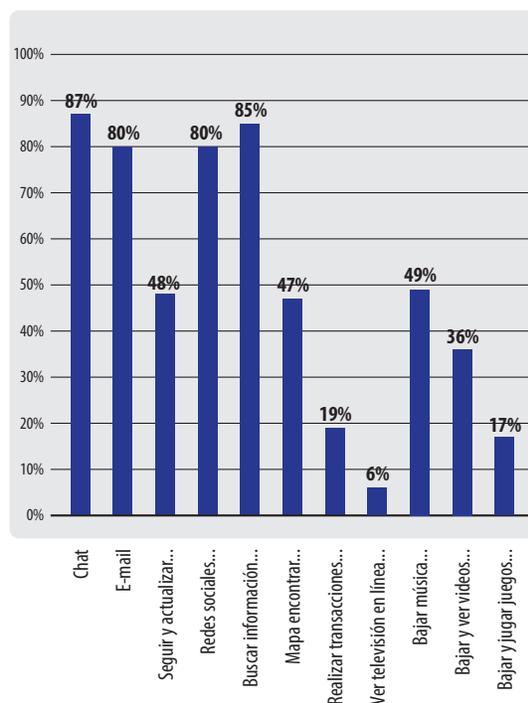
GRÁFICO 15
Posee celular inteligente: iPhone, Blackberry.



Celular inteligente

Nuestra primera interrogante fue conocer el porcentaje de estudiantes que poseían un teléfono inteligente obteniendo como resultado que 89% posee un Blackberry o Iphone.

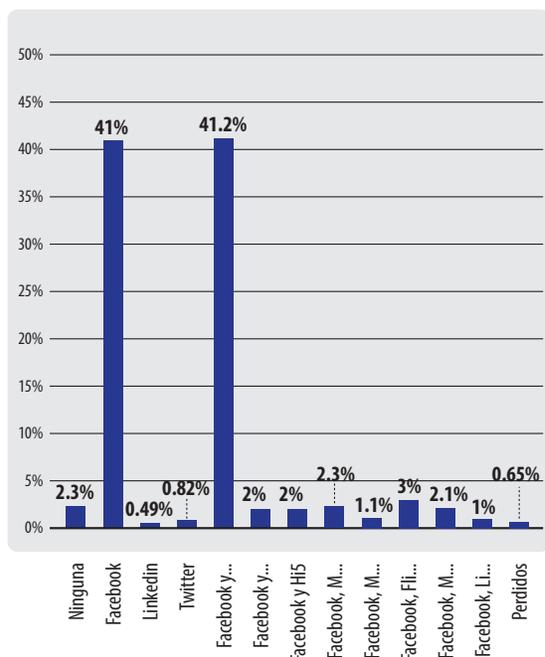
GRÁFICO 16
Utiliza función de...



Funciones

A la pregunta de cuál eran las funciones que realizaban con estos teléfonos observamos que la más frecuente era la función de chat, redes sociales y buscar información en internet.

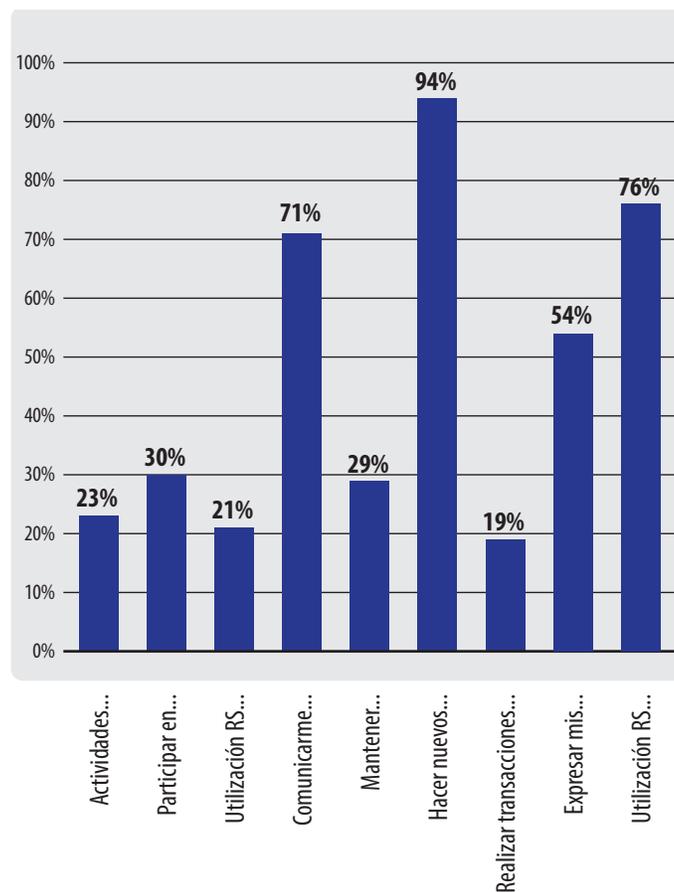
GRÁFICO 17
Redes



Redes Sociales

La red social más popular entre ellos es Facebook y en segundo lugar Twitter, pero otras redes sociales profesionales como LinkedIn o Flickr quedaron con muy bajo porcentaje.

GRÁFICO 18
Utilización redes sociales



Utilización de las redes sociales

Las redes sociales eran utilizadas en su mayoría para comunicarse con sus amigos y compañeros de curso pero solo un 29% lo usaba para mantener contacto con sus profesores y un 23% con fines profesionales.

Cuando comenzamos a comparar las características de los estudiantes de primer año con los de segundo año, encontramos una diferencia estadísticamente significativa en el uso de aula virtual entre ambos grupos pues los estudiantes de primer año usan más frecuente el aula virtual.

	Año Cursando		TOTAL	PORC.
	1er Año	Último Año		
Nunca	2	19	21	3.5%
Una vez al semestre	2	57	59	9.7%
Una vez a la semana	58	103	161	26.5%
Varias veces a la semana	212	76	288	47.4%
Diario	55	17	72	11.8%
Total	329	272	601	

En la pregunta de con qué frecuencia subían contenido a un blog, lo que más nos llamó la atención es que el 66% de los estudiantes nunca sube contenido a blogs, aunque los de último año son los que ocasionalmente suben más frecuentemente contenido.

	Año Cursando		TOTAL	PORC.
	1er Año	Último Año		
Nunca	236	168	404	66.8%
Una vez al semestre	45	39	84	13.9%
Una vez a la semana	29	44	73	12.1%
Varias veces a la semana	12	19	31	5.1%
Diario	8	5	13	2.1%
Total	330	275	605	

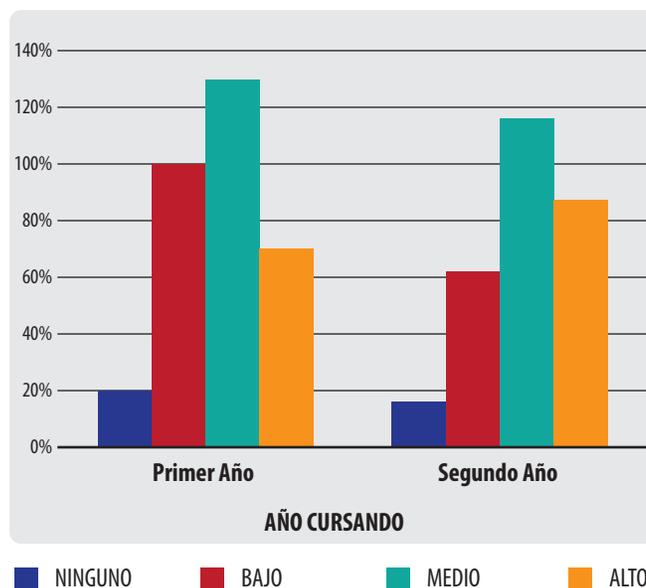
Lo mismo ocurre con la frecuencia de subir videos a Youtube, el 76% de los estudiantes nunca había subido un video a este sitio.

	Año Cursando		TOTAL	PORC.
	1er Año	Último Año		
Nunca	270	195	465	76.5%
Una vez al semestre	36	35	71	11.7%
Una vez a la semana	3	12	15	2.5%
Varias veces a la semana	10	17	27	4.4%
Diario	9	14	23	3.8%
Total	328	273	601	

En cuanto a la pregunta de con que frecuencia participan en foros, los estudiantes de primer año fueron los que respondieron que lo hacían con mayor frecuencia.

	Año Cursando		TOTAL	PORC.
	1er Año	Último Año		
Nunca	145	149	294	48.4%
Una vez al semestre	71	63	134	22.0%
Una vez a la semana	71	37	108	17.8%
Varias veces a la semana	36	20	56	9.2%
Diario	5	6	11	1.8%
Total	328	275	603	

GRÁFICO 19

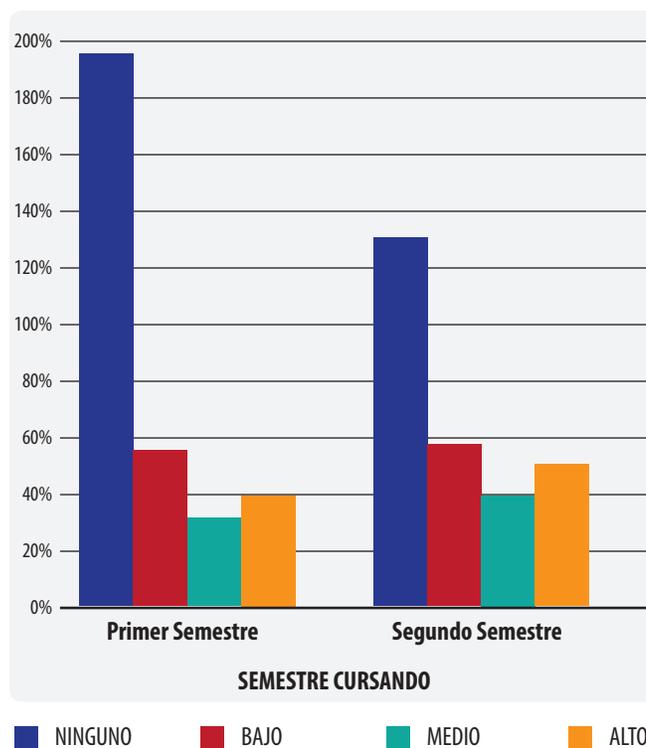


Uso de Excel

La segunda parte del cuestionario se refería a medir el nivel de dominio que tenían los estudiantes de ciertas herramientas. En este caso se comparó el nivel de habilidad en el uso de Excel y se encontró que los estudiantes de último año tenían mejor dominio de Excel, lo mismo sucedió con el programa de Power Point.

GRÁFICO 20

Nivel habilidad o dominio que tiene en el uso de Wikis

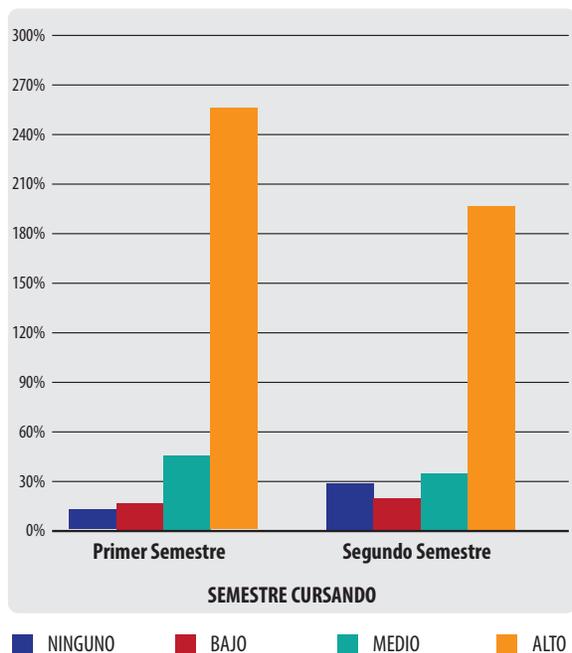


Uso de Wikis

Cuando medimos el nivel de habilidad que tenían los estudiantes en el uso de Wikis, tantos los estudiantes de primer año como los de segundo año no conocían como usar esta herramienta.

GRÁFICO 21

Nivel habilidad o dominio que tiene en el uso de redes sociales

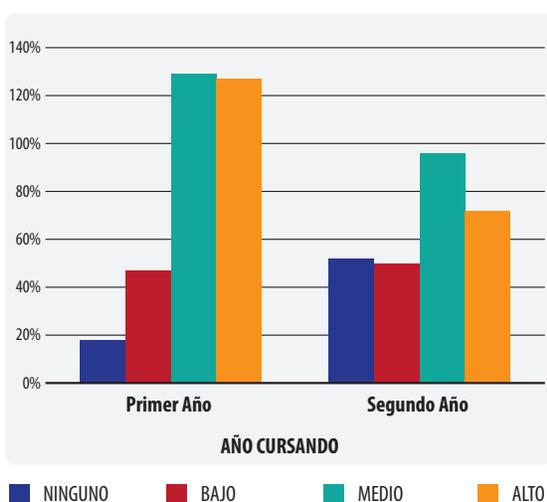


Domino de las redes sociales

El nivel de dominio de redes sociales es alto en ambos grupos de estudio.

GRÁFICO 22

Nivel habilidad o dominio que tiene en el uso de plataforma virtual usada en UNIBE (Moodle)



Habilidad en el aula virtual

Los estudiantes de primer año muestran reportan mayor nivel de habilidad en el uso de la plataforma Moodle.

En cuanto a los niveles de dominio de programas para editar gráficos y fotografías como Adobe Photoshop no hubo diferencia significativa en el nivel de dominio de los estudiantes para manejar la herramienta. El 60% comentó tener ningun o un nivel bajo de habilidad.

Nivel habilidad o dominio que tiene en el uso de programas para gráficos (Adobe Photoshop, Indesign, etc.)

		NINGUNO	BAJO	MEDIO	ALTO	TOTAL
Año cursando	Primer año	70	153	73	29	325
	Último año	34	97	91	51	273
	Total	104	250	164	80	598

Lo mismo pasó con el uso de programas de audio para grabar Podcast, como Audacity.

Nivel habilidad o dominio que tiene en el uso de programas de audio (Audacity, etc.)

		NINGUNO	BAJO	MEDIO	ALTO	TOTAL
Año cursando	Primer año	123	113	63	27	326
	Último año	119	69	54	33	275
	Total	242	182	117	60	601

En cuanto a herramientas para producir videos, crear blogs y uso de e-portafolio los niveles también fueron muy bajos, tanto en primer año como en último año.

Nivel habilidad o dominio que tiene en el uso de programas de creación de videos (Movie maker, iMovie, etc.)

		NINGUNO	BAJO	MEDIO	ALTO	TOTAL
Año cursando	Primer año	95	97	96	38	326
	Último año	68	78	74	54	274
	Total	163	175	170	92	600

Nivel habilidad o dominio que tiene en el uso de Blogs

		NINGU- NO	BAJO	MEDIO	ALTO	TOTAL
Año cursando	Primer año	153	71	54	42	320
	Último año	119	59	54	41	273
	Total	272	130	108	83	593

Nivel habilidad o dominio que tiene en el uso de portafolios electrónicos (e-portafolio)

		NINGU- NO	BAJO	MEDIO	ALTO	TOTAL
Año cursando	Primer año	174	81	59	9	323
	Último año	144	63	46	22	275
	Total	318	144	105	31	598

CONCLUSIONES

Es evidente en este estudio que los estudiantes están utilizando las redes sociales y los teléfonos inteligentes para socializar con sus compañeros y para realizar funciones de chat.

El hecho de que los estudiantes de último año no pertenezcan a redes profesionales como LinkedIn, las cuales potencializan su oportunidad de relacionarse con profesionales de su área e incluso aprovechar oportunidades de trabajo, nos deben indicar que ellos no conocen la utilidad de las mismas.

Las tecnologías colaborativas tales como blogs y wikis, que permiten al estudiante colaborar, producir y publicar material en la red son usadas por una pequeña porción de los estudiantes, ya que la mayoría no sabe utilizarlas.

Se pudo observar diferencias significativas entre los estudiantes de primer año y de último año en el dominio de Biblioteca Online, aula virtual, Excel y Power Point, probablemente debido al uso continuo de estos programas durante su formación académica.

El hecho de que la universidad haya implementado asignaturas semipresenciales en el Ciclo General, explica la mayor frecuencia de uso y el mayor dominio que expresan los estudiantes de primer año en relación a los de último año.

Nos debe preocupar que no haya diferencias significativas en el nivel de dominio de programas de edición de imágenes, creación de videos, creación de blogs y de

los e-portafolios, pues esto nos indica que el paso por la universidad no ha mejorado sus habilidades en estas herramientas que le permiten crear y publicar contenido en la web.

Los hallazgos de esta investigación nos llevan a reflexionar sobre la necesidad de ampliar las actividades de aprendizaje utilizando herramientas efectivas para desarrollar competencias tecnológicas más profesionales en nuestros estudiantes.

También nos resalta la necesidad de enseñar a los estudiantes a potencializar las herramientas que utilizan e incluso las que desconocen, de manera que les ayude a desarrollar competencias de innovación e investigación a nivel académico y profesional.

Nos reta como docentes a manejar mejor las tecnologías de la información y la comunicación con el fin de ayudar al alumno a desarrollar su propia red de aprendizaje personal, utilizando las redes sociales.

BIBLIOGRAFÍA

Barza, L. (2000, Spring). Growing up digital. *Educational Studies*, p. p61.

De La Peña Astorga, G. (2007). Estudiantes universitarios Creadores en la web 2.0. *Perspectivas Docentes*, p. 5 – 13.

Oblinger, D., & Oblinger, J. (2005). *Educating the net generations*. Washington DC: EDUCAUSE.

Ottie, A. (2003). Encouragin Alternative Forms of Seslf Expression in the Generation Y Student: A strategy for Effective Learning in the Classroom. *Association of Black Nursing faculty Journal*, 121-122.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9 (5), 1-6.

Skiba, D., & Barton, A. (2006). Adapting your teaching to accomodate the net generation of learners. *Oplina Journal of Issues in Nursing*.

Hargittai, E., & Fullerton, L. (2010). Trust Online: Young Adults' Evaluation of Web Content. *International Journal of Communication*, 4.

2.3 El proceso de Aprendizaje de la Matemática en el Primer grado del Primer ciclo de Educación Media, en el Liceo Matías Ramón Mella de Mao, Año Escolar 2010-2011.

Mtra. Yoany Fernández (Liceo Juan de Jesús Reyes, Mao)

INTRODUCCIÓN

La experiencia indica que la Matemática es de insustituible ayuda en la adquisición de condiciones intelectuales específicas, como son el razonamiento lógico y ordenado, la abstracción, la deducción y la inducción, todas ellas imprescindibles para encarar con mayor probabilidad de éxito las exigencias que presenta la sociedad.

Partiendo de las consideraciones del párrafo anterior, la práctica educativa de los profesores de educación básica, media y universitaria a diario se ve envuelta en muchos problemas (fracaso de los estudiantes, objetivos no alcanzados, planes de estudio obsoletos, condiciones de trabajo inadecuadas). En este sentido, en el centro educativo Ramón Matías Mella, del municipio de Esperanza, para alcanzar el desarrollo del proceso de aprendizaje de los estudiantes que integran el primer grado del primer ciclo parece ser necesario que el estudiantado domine diferentes técnicas de estudio. Este planteamiento se hace en virtud de que Polanco, D. (2009) en un estudio reciente realizado en el Liceo Aurelio María Santiago, (el cual recibe los estudiantes egresados del primer ciclo del Liceo Matías Ramón Mella, puesto que ambos funcionan en la misma planta física sólo que tandas y ciclos diferentes) se obtuvieron resultados preocupantes: el proceso de adquisición de conocimientos de los estudiantes se ve afectado por el poco tiempo dedicado a las tareas, por la poca atención prestada a las explicaciones del maestro y el bajo interés mostrado por parte de sus padres en el proceso. El hecho de que los estudiantes saquen bajas calificaciones podría estar relacionado o podría ser una consecuencia de sus hábitos de estudios.

De acuerdo a los antecedentes presentados, se percibe que la dificultad de los adolescentes para aprender Matemática en la enseñanza Media constituye un problema muy generalizado en el mundo. Esta situación también se refleja en el Liceo Matías Ramón Mella, donde de acuerdo a las estadísticas del centro, alrededor del 42% de los estudiantes reprueban esta asignatura. Siendo esta la realidad, se considera que hay un conjunto de causas responsables del bajo rendimiento. Tal situación

constituye un elemento básico que invita a describir el proceso de aprendizaje que experimentan los estudiantes del primer grado de este liceo.

Objetivos de la Investigación

Objetivo general:

- Analizar el proceso de aprendizaje de la Matemática en el liceo Matías Ramón Mella, en el primer grado del primer ciclo de Educación Media.

Objetivos específicos:

- Describir las características socioculturales y demográficas de la población objeto de estudio.
- Determinar las causas que dificultan el aprendizaje de la matemática.
- Describir las estrategias asumidas por los estudiantes para afianzar el conocimiento matemático obtenido en la escuela.
- Describir el apoyo que los padres ofrecen a los estudiantes para el logro de los aprendizajes.

Principales referentes teóricos

El proceso enseñanza-aprendizaje es uno de los aspectos más investigados en educación. No sólo en el ámbito nacional, sino también en el internacional. Y sobre él se han realizado investigaciones que muestran deficiencias en los educandos.

Dentro de éstas, se pueden citar específicamente en el área de Matemática:

- La investigación realizada por Méndez, M. y Castillo, M. (2005) sobre Factores que inciden en el proceso enseñanza-aprendizaje de la matemática en el primer grado del primer ciclo del Nivel Medio. Liceo Secundario Padre Fantino. Cotui, Rep. Dom. Primer semestre del año escolar 2004-2005, cuyo propósito es determinar cuáles son los factores que inciden en el proceso enseñanza-aprendizaje de la matemática, arrojó como resultado que los alumnos en este Liceo no le dedican tiempo a esta asignatura fuera de clase. Se asume que este factor es el que más interfiere en la enseñanza.
- Gullón, S. y Castro C. (2004). En su investigación Factores que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje de matemática llegaron a la conclusión de que la motivación, la disciplina y la inteligencia son los elementos a considerar dentro de un aprendizaje efectivo.
- Polanco, D. (2009) en su investigación dificultades que presenta el proceso de enseñanza- aprendizaje de las matemáticas, en el segundo ciclo del Nivel Medio del Liceo Aurelio María Santiago concluyó que el proceso de aprendizaje de la matemática se ve afectado por el poco tiempo dedicado por los alumnos fuera de clase, por la poca atención prestada a las explicaciones del maestro y el bajo interés de los padres en el proceso. Esta situación desemboca en que cada año alrededor del 42% de los estudiantes reprueben la asignatura.
- Tavárez, J. y Jáquez F. (2000). En su informe el proceso de aprendizaje de las matemáticas de octavo grado, concluyeron que el proceso enseñanza aprendizaje demanda la urgente integración de todos los actores que integran el proceso para fortalecer las debilidades encontradas en el área.

El Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo de los Aprendizajes de los Estudiantes de América Latina y el Caribe (LLECE, 2008). Cuyo objetivo consistió en evaluar el desempeño académico de los estudiantes de tercero y sexto grado de la educación primaria. En casi todos los renglones investigados, la República Dominicana aparece en uno de los últimos lugares.

Metodología

Esta investigación constituye un estudio descriptivo.

La técnica empleada en la investigación ha sido la encuesta a través de un cuestionario.

Validación del instrumento

Para determinar el nivel de consistencia interna del instrumento se realizó una validación de contenidos. Como la escala utilizada en este estudio fue tipo Likert se utilizó el coeficiente Alpha de Crombach para medir el nivel de fiabilidad del instrumento. Esto se hizo postaplicación del instrumento. En general el instrumento ha tenido un nivel de consistencia de .71, que es un nivel de consistencia aceptable.

Población y muestra

Para determinar la muestra de estudiantes se utilizó la tabla de Krejcie y Morgan (1970), la cual indica que la selección aleatoria del tamaño de la muestra necesario es 191 estudiantes de una población finita de 380 casos, con un 95% de Nivel de Confianza. Esta muestra corresponde al 50.26 % del porcentaje de la población.

Principales resultados por objetivos y su discusión

De acuerdo al estudio realizado por Méndez, M. y Castillo, M. (2005) el proceso de aprendizaje de la matemática se ve afectado por diferentes factores. En su informe concluyeron que el principal factor que lacera el aprendizaje matemático es el poco tiempo que los estudiantes dedican fuera de clase a esta asignatura. Esta conclusión es corroborada en el presente estudio, ya que el 90.6% de los estudiantes señaló el poco tiempo que les dedican al estudio, como una de las causas del bajo rendimiento.

En ese mismo tenor, Polanco, D. (2009) en su disertación de maestría concluyó que el bajo interés de los padres en el proceso educativo de los estudiantes contribuye con la desmotivación a aprender matemática. Estas conclusiones se confirmaron en esta investigación, donde los estudiantes afirman que el apoyo que reciben de los padres en el proceso de aprendizaje es poco.

Descripción de las características socioculturales y demográficas de la población objeto de estudio:

- El 58.6% de los estudiantes encuestados corresponde al sexo femenino.

- El 70.2 % de los estudiantes de primer grado tiene entre 15 y 17 años.
- El 83.2% de los estudiantes realiza actividades de ocio diferentes de la lectura.
- El nivel educativo de las madres de estos estudiantes, es en un 26.2% básica incompleta.
- Causas de las dificultades del aprendizaje de la Matemática:
 - El 36.1% de los estudiante sólo a veces puede leer los símbolos utilizados por el maestro en cada tema.
 - El 40.8% de los alumnos sólo a veces puede realizar operaciones mentales.
 - El 52.9% de los estudiantes encuestados asegura que la Matemática les gusta sólo un poco.
 - El 68.6% de los estudiantes, asevera que el maestro de Matemática casi nunca demuestra dominio de los temas tratados en clase.
- El 48.7% de los padres prefiere siempre que sus hijos realicen labores productivas más que tareas de matemática.
- El 56% de los padres no visita el Centro Educativo.

Conclusiones

Entre las principales conclusiones de este estudio, se destacan:

- Las causas de las dificultades del aprendizaje de la Matemática en los alumnos de este centro educativo, de acuerdo a las opiniones de éstos, están determinadas por la incapacidad de lectura del lenguaje matemático, la inhabilidad de operar mentalmente, la apatía hacia la Matemática, la percepción de los alumnos de poco dominio de los contenidos por parte de los maestros.
- Otro factor que influye en el aprendizaje de la matemática de los alumnos, parece ser, el bajo nivel académico de los padres, ya que esto les incapacita para brindar explicaciones cuando las requieran sobre algún contenido matemático.
- Las estrategias asumidas por los estudiantes para afianzar el conocimiento matemático son mínimas, ya que el 51.8% sólo se dedican a investigar en Internet y preguntar al maestro sobre algún tema que les cause dificultad. Pero no resuelven ejercicios adicionales, lo cual es una gran desventaja.
- El apoyo que los estudiantes reciben de sus padres es muy pobre. El Nivel Académico de éstos no les permite contribuir mucho con explicaciones matemáticas y sólo el 6.8% de los estudiantes las reciben. De igual forma las ocupaciones laborales no les permiten mantenerse en contacto con el centro educativo ni con el maestro de matemática y sólo el 8.9% de los padres se interesan por proteger su relación con el centro educativo.

Descripción de las estrategias asumidas por los estudiantes para afianzar el conocimiento matemático obtenido en la escuela

- Sólo el 10% de los estudiantes relaciona la Matemática aprendida en la escuela con la resolución de problemas del entorno.
- El 89.5 % no suele reunirse en grupos a estudiar.
- El 90.6% de los alumnos reconoce que no tiene el hábito de realizar ejercicios adicionales a los indicados por el maestro.

Descripción del apoyo que los padres ofrecen a los estudiantes para el logro de los aprendizajes.

- El 55.5% de los estudiantes casi nunca o nunca recibe explicaciones de sus padres para realizar sus tareas de matemática.
- El 58.6% de los estudiantes es incentivado por sus padres para realizar sus tareas de matemática.
- El 66% de los padres nunca les permite a sus hijos estudiar con compañeros.

Bibliografía

- Cervo, R. y Bervian, C. (1983). Metodología Científica. Ediciones Mc Graw-Hill.
- México, Guadalajara.

- Coll, C. (1992). Enseñanza y Aprendizaje de Hechos, Conceptos, procedimientos y Actitudes, España: Santillana.
- Dankle, G. (1986). Investigación y comunicado. México, Mc Gran Hill, pp 385-454. Citado en Hernández Sampieri Díaz Santana. (1996). Educación y Modernización Social en Rep. Santo Domingo, Rep. Dom.: Editora Corripio.
- Enciclopedia Encarta (2007). Microsoft, Estados Unidos, 2007.
- Escribano, A. (2004). Aprender a enseñar: fundamentos de la didáctica general.
- Universidad de Castilla, La Mancha Grullón, S. y Castro, C.(2004). Factores que intervienen en el proceso enseñanza- aprendizaje de Matemática, primer grado del primer ciclo de Nivel Medio en el Liceo Nocturno Cienfuegos. Disertación de maestría no Publicada. Universidad Tecnológica de Santiago (UTESA). Santiago, Rep. Dom.
- Hernández Sampieri, Fernández Collado, C. Y Batista, P. (1997). Metodología de la investigación Mc Gran Hill, México: interamericano.
- Moquete, J. (1979). Introducción a la educación. Editora Alfa y Omega
- Pasto, V. (1900). Como lograr una enseñanza activa de la matemática.: Ediciones CEAC.
- Polanco, D. (2009). Dificultades que presenta el proceso de enseñanza- aprendizaje de las matemáticas, en el segundo ciclo del Nivel Medio del Liceo Aurelio María Santiago del Distrito Educativo 09-02. Disertación de maestría no publicada.
- Esperanza, Valverde. Universidad Tecnológica de Santiago.
- Ramírez, R.C. (2004). Dialéctica de la verificación de hipótesis. Caracas, Venezuela. Editorial Central de Venezuela.
- Sánchez, H. E. (1979). Psicología de la Educación. México. Editora Federal.
- SEE. (1994). Fundamentos del currículo, tomo I. República Dominicana.
- SEE. (1994). Fundamentos del currículo tomo II. República Dominicana.
- SEE. (2000). Plan decenal de educación en acción transformación curricular en marcha. República Dominicana.

2.4 Aplicación de los Contenidos Matemáticos en Situaciones de la Cotidianidad del Entorno, en el Segundo Grado Segundo Ciclo del Nivel Medio, en el Liceo Secundario José Dubeau en el Año 2010-2011.

Mtros William Camacho del Rosario y Marcelina Williams Peña (Liceo Nocturno Ana Isabel Jiménez, Puerto Plata)

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El hecho de que las matemáticas se presenten como una materia aburrida, sin sentido y poco atractiva ante los estudiantes del Liceo Secundario José Dubeau, la matemática para la vida, abre paso a varias interrogantes que dan origen a posibles investigaciones, como es el caso de las aplicaciones de los contenidos matemático en la cotidianidad del entorno del estudiantado del segundo ciclo del nivel medio.

Partiendo del planteamiento del párrafo anterior y dada las condiciones formativas en el área de matemáticas propiciada en el Liceo Secundario José Dubeau, la investigación pretende dar respuestas a las siguientes interrogantes.

- ¿Cuál es la característica sociocultural y demográfica de los estudiantes objetos de estudio?
- ¿Aplican los estudiantes los contenidos de matemáticas recibidos, en actividades cotidianas?
- ¿Cuál es la percepción sobre la aplicabilidad de los contenidos matemáticos en la vida cotidiana de estudiantes y docentes?

Objetivos del estudio

Objetivo general

Conocer la utilización y aplicación de los contenidos matemáticos en la vida cotidiana de los estudiantes.

Objetivos específicos

Determinar las características socioculturales y demográficas de la población de estudiantes, objeto de estudio.

Determinar la aplicabilidad de la matemática a situaciones cotidianas del entorno.

Describir la percepción que tienen los estudiantes y los profesores sobre la aplicabilidad de los contenidos de la matemática del segundo ciclo a situaciones cotidianas.

OPERACIONALIZACIÓN DE LA VARIABLE

OBJETIVOS VARIABLES INDICADORES

Determinar las características socioculturales y demográficas de la población de estudiantes, objeto de estudio.

CARACTERÍSTICAS

Socioculturales y Demográficas

Edad, sexo, cantidad de hermanos, nivel académico de la madre, nivel académico del padre, salario, actividades de ocio, religión,

Determinar la aplicabilidad de la matemática a situaciones cotidianas del entorno.

Aplicabilidad de la matemática a situaciones cotidianas del entorno.

- Accionar cotidiano
- Actividad deportiva.
- Transacciones.
- Compra en un colmado.
- Lectura del medidor eléctrico.
- Porcentajes de las tareas.
- Conducir vehículos.
- Conocimiento matemático.
- Resolución de problemas.

- Describir la percepción que tienen los estudiantes y los profesores sobre la aplicabilidad de los contenidos de la matemática del segundo ciclo a situaciones cotidianas.

Percepción sobre la aplicabilidad de los contenidos matemáticos en la vida cotidiana del estudiante.

- Aplicabilidad.
- Importancia.
- Complejidad.
- Temidas
- Interpretación
- Actividades de la Cocina.
- Caminatas

Marco Conceptual.

Esta investigación se fundamenta en el diseño curricular dominicano avalado por la ordenanza 05-2010 que inserta la llamada matemática para la vida.

Por otro lado, el constructivismo con las teorías de Piaget, Ausubel y Bruner, entre otros, sobre la construcción del conocimiento.

Diversos escritores con temas tales como el aprendizaje humano y la educabilidad, la educabilidad y niveles intelectuales, el educando en el acto educativo, dificultades, obstáculos y errores en el aprendizaje de las matemáticas, educación secundaria, reflexiones generales sobre la enseñanza de las matemáticas y su papel. De autores reconocidos como Jacobo Moquete de la Rosa, Luis rico, Ricardo Nassif entre otro.

METODOLOGÍA

Es una investigación descriptiva donde se utiliza la técnica del cuestionario, aplicado a estudiantes y docentes, el cual permitió hacer un estudio exploratorio a los estudiantes, acerca de las variables antes mencionadas.

Dicho cuestionario se estructuró de 42 interrogantes, con sus respectivas alternativas de respuestas.

De una población de 180 estudiantes, del segundo grado segundo ciclo, distribuidos en 5 secciones, se escogió una muestra de 75, tomándose intencionalmente 15 estudiantes de cada sección.

Además se seleccionó una muestra de 10 docentes del área de matemática que imparte docencia en el segundo grado del segundo ciclo.

Para la consistencia interna del cuestionario se aplicó la prueba Alpha de Cronbach, que determinó un alto coeficiente de confiabilidad.

Para la tabulación y presentación de los resultado de la investigación se utilizó el programa informático spss

PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS.

Característica sociocultural y demográfica

Género de los estudiantes

Opciones	Frecuencia	Porcentaje
Masculino	33	44 %
Femenino	42	56 %
Total	75	100 %

Residencia de los estudiantes

Opciones.	Frecuencia	Porcentaje
Si	54	72 %
No	21	28 %
Total	75	100 %

El 97.3% es dominicano y 2.7% es de otra nacionalidad.

El 72% vive en casa propia y un 28% en casa alquilada.

En cuanto al nivel académico del padre un 49% solo alcanzó el nivel medio.

El ingreso familiar es bajo, dado el alto costo de la vida, ya que el 62.7% recibe menos de \$10,000 pesos por mes

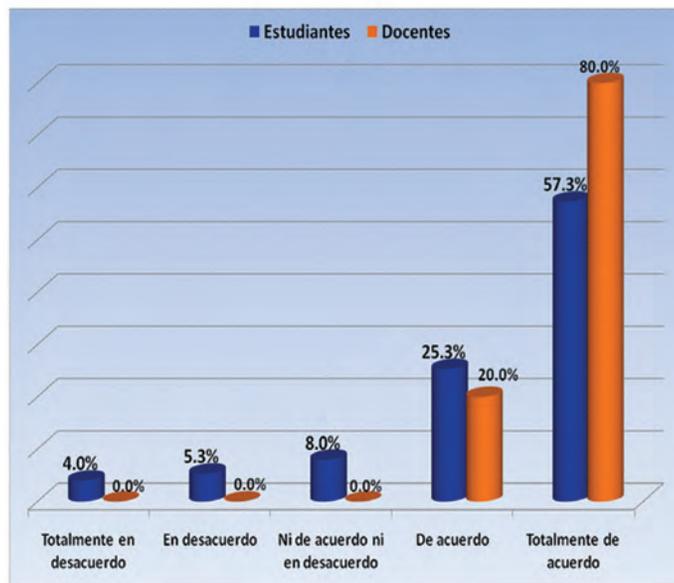
La matemática en el accionar cotidiano.

Opciones.	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	5	6.7 %
En desacuerdo	3	4 %
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3	4 %
De acuerdo	31	41.3 %
Totalmente de acuerdo	33	44 %
TOTAL	75	100 %

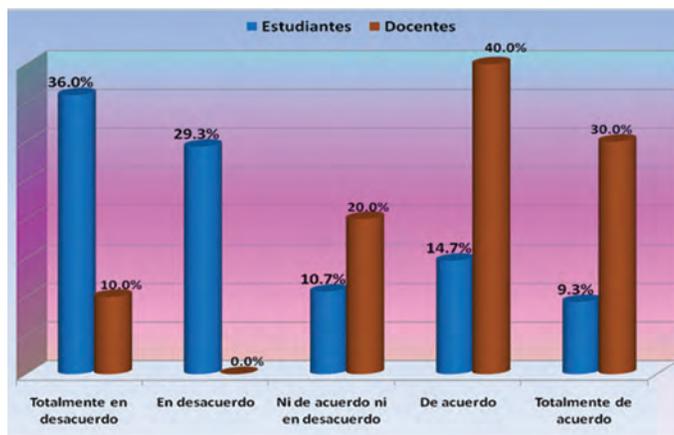
La aplicación de los contenidos matemáticos en actividades cotidianas, al igual que el estudio realizado por la Universidad Tecnológica de Santiago UTESA, se encontró que el 74.2% de los estudiantes están de acuerdo y totalmente de acuerdo en que la matemática está presente en todo el accionar cotidiano.

En cuanto a si la matemática está presente en cualquier actividad deportiva, se encontró que el 65.3% estuvo de acuerdo y totalmente de acuerdo.

Percepción sobre si la matemática es una ciencia que tiene mucha aplicabilidad en la vida cotidiana.



Percepción sobre si las matemáticas son temidas por los estudiantes según estudiantes y docentes.



Percepción de la matemática

El 82.6% de los estudiantes están de acuerdo y totalmente de acuerdo de que la matemática es una ciencia que tiene aplicabilidad en la vida cotidiana, mientras que el 100% de los docentes están de acuerdo.

La fobia a las matemáticas, según los estudiantes, se ha ido superando, ya que el 65.3% están en desacuerdo con que tal miedo existe, sin embargo el 70% de los docentes afirman lo contrario.

Referencias bibliográficas.

Las referencias de esta investigación se sustentan en los escritos de estudiosos en la materia tales como:

- Ausubel, con el aprendizaje significativo,
- Berger, P. y Luckmann, La construcción social de la realidad.
- Bruner J, el aprendizaje por descubrimiento.
- Cantoral y Farfán. La matemática educativa
- Currículo del Nivel Medio Modalidad General (serie innova 2000)
- D'Amore, B, y Fandiño, M.(2001). Matemática de la cotidianidad.
- Guiseppe N.I, Hacia una Didáctica General Dinámica
- Posner G. J. (1998). Análisis del Currículo.

2.5 Rendimiento académico sobre dominio lógico-algebraico de los estudiantes de 1er. Año del Nivel Medio en el área de matemática del Liceo La Salle, Arroyo Frío, del Distrito 06-01 de José Contreras, año escolar 2010-2011

Mtros. Víctor Roldán Núñez Vásquez y María Mercedes Peña Rosario.

Introducción

El presente informe es un estudio descriptivo en el que se pretende determinar el rendimiento académico sobre dominio lógico y algebraico de los estudiantes de primer año del Nivel Medio en el área de matemática del Liceo La Salle, Distrito 06 – 01 de José Contreras, año escolar 2010 – 2011.

El estudio se limita a medir el desempeño que tienen los estudiantes objeto de estudio sobre los contenidos referentes a la lógica matemática y al álgebra como lo contempla el currículo para este nivel, además determinar los factores que inciden en el rendimiento académico y comparar las notas reportadas por los maestros y el resultado de la prueba aplicada.

En lo que concierne a la lógica se evalúan contenidos como: introducción a la lógica, leyes de la lógica proposicional y cuantificadores. En la parte que corresponde al álgebra se incluyen los contenidos: expresiones algebraicas y operaciones, descomposición de expresiones algebraicas en factores, ecuaciones lineales, intervalos, valor absoluto y números complejos.

Objetivos del estudio:

General

- Determinar el rendimiento académico sobre el dominio lógico-algebraico de los estudiantes de primer año del nivel medio en el área de matemáticas del Liceo La Salle, del distrito 06 – 01 en el año escolar 2010 – 2011.

Específicos

- Describir las características socioculturales y demográficas de los estudiantes de primer año del nivel medio del liceo La Salle, Arroyo Frío.

- Determinar el nivel de rendimiento académico de los/las estudiantes objeto de estudio sobre dominio lógico-algebraico.
- Describir los factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes encuestados.
- Verificar el nivel de relación de las calificaciones reportadas por los maestros y el rendimiento académico de los estudiantes que participaron en la investigación.

Principales referentes teóricos:

La calidad de la educación es el marco de referencia del Sistema Educativo Dominicano, esto se evidencia en la Ley General de Educación en su artículo 58 referente a la calidad de la educación en donde se considera al rendimiento como un parámetro determinante de la calidad de esta, así como: el grado de coherencia alcanzado entre los fines educativos, las estrategias para alcanzarlos y los resultados; el nivel de eficiencia de los procesos administrativos y de gestión global del sistema entre otros (Ministerio de Educación de la República Dominicana, 1997).

El rendimiento académico para Pizarro (citado en Reyes, 2003) es definido como la relación que existe entre el esfuerzo y la adquisición de un provecho o un producto. También señala que en el contexto de la educación, es una medida de las capacidades correspondientes o indicativas que manifiestan, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación. Además, este autor define el rendimiento académico desde el punto de vista del alumno, como una capacidad respondiente de este frente a estímulos educativos, susceptible de ser interpretado según objetivos o propósitos educativos preestablecidos.

Para Chadwick (citado en Chávez, 2006), el rendimiento académico es la expresión de capacidades y de características psicológicas del estudiante desarrolladas y actualizadas a través del proceso de enseñanza-aprendizaje que le posibilita obtener un nivel de funcionamiento y logros académicos a lo largo de un período, que se sintetiza en un calificativo final (cuantitativo en la mayoría de los casos) que evalúa del nivel alcanzado.

Cuando se trata de evaluar el rendimiento académico y como mejorarlo, se analizan los factores que pueden influir en el mismo, generalmente se consideran, entre otros, factores socioeconómicos, la amplitud de los programas de estudio, las metodologías de enseñanza utilizadas, la dificultad de emplear una enseñanza personalizada, los conceptos previos que tienen los alumnos, así como el nivel de pensamiento formal de los mismos.

De acuerdo con Beguet (Citado en Chávez, 2006) las diferencias entre cada alumno con relación al rendimiento académico obedecen a tres tipos de factores: los intelectuales o cognitivos, los de aptitud para el estudio y los afectivos.

Calificación del rendimiento académico

El sistema educativo dominicano tiene sus parámetros para evaluar el rendimiento académico de los estudiantes, estos están expresados en dos artículos de la Ordenanza 1 – 96. En el artículo 58 de la referida ley indica que: “La valoración del rendimiento de los /las estudiantes será traducido en calificaciones que expresen los niveles de aprendizajes previstos en los propósitos de cada área y/o asignatura”.

En ese orden el artículo 59 establece las escalas de valoración de la siguiente manera: “Para efectos de calificación se utilizará la escala numérica de 0 a 100 puntos. Esa escala numérica se expresa en su equivalente literal que se detalla a continuación:

Tabla No. 1	
Categorización del nivel de rendimiento	
Puntuación	Valoración del aprendizaje logrado
A = 90 -100	Excelente
B = 80 – 89	Muy Bueno
C = 70 – 79	Bueno
D = 0 – 69	Deficiente
Fuente: Ordenanza 1-96, páginas 26 y 27	

Investigaciones sobre rendimiento académico:

El Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM), en su estudio titulado: “Realidad de la enseñanza de las matemáticas en el nivel Básico y Medio de la República Dominicana”, se determinó que los estudiantes de media presentan un rendimiento deficiente, ya que, obtuvieron como calificación media 24.37 en base a 100 y una media general para todos los niveles de 26 puntos. Además los maestros en esta investigación con una calificación media de 63.29, por lo que su rendimiento de acuerdo a la ordenanza 1-96 es deficiente.

Además, el Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE) en un 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 educación media de las regionales de Santo Domingo, determinó que el nivel de rendimiento en el área de matemáticas y otras áreas en los centros educativos de media es muy bajo en comparación con los centros privados y los centros de excelencia de educación media, según los investigadores esta diferencia es debido a las intervenciones pedagógicas, los recursos y las atenciones diferenciadas que se desarrollan en los CEM y a características sociodemográficas y culturales y proponen el cambio a los CEM de los centros de educación media.

Metodología

Este estudio se ubica en el marco de la investigación descriptiva e inferencial en vista de que la investigación tiene como propósito determinar el rendimiento académico y aplicar pruebas de significación estadística, siendo el diseño un modelo conceptual y operativo que permite contrastar los aspectos teóricos con los hechos y fenómenos observados tal y como se dan en su contexto natural, para después analizarlo.

Para determinar el nivel de apropiación de los contenidos seleccionados se utilizó una prueba con escala Likert con una consistencia interna de 0.46 (Alfa de Cronbach) dirigido a los estudiantes. Esta prueba se calificó y se realizó el análisis estadístico de los resultados a través del paquete de análisis estadístico para la investigación en ciencias sociales SPSS (versión 17). Para acceder a los datos relacionados con las calificaciones reportadas por los maestros, se utilizó la técnica documental, al consultar los promedios ponderados correspondientes al primer semestre de los estudiantes objeto de estudio.

La población estuvo constituida por estudiantes de ambos sexos de primer año del nivel medio pertenecientes al liceo La Salle, Arroyo Frío en su tanda vespertina. El tamaño de la muestra es de 31 personas (Femenino 64.5%) que representan el 100% de los estudiantes de dicho grado en el centro educativo.

Principales resultados y su discusión

Los estudiantes investigados están en su gran mayoría en la edad adecuada para este nivel, entre los cuales tiene mayor presencia el sexo femenino, además, pertenecen en un alto porcentaje a familias nucleares con ingresos inferiores al salario mínimo nacional, a su vez con padres que presentan niveles académicos bajo (71% no alcanzan el nivel medio), aunque, las madres presentan mejores niveles académicos.

El nivel de rendimiento académico de los estudiantes (100%) evaluados, se encuentran en un nivel bajo (deficiente 0 – 69) que significa un aprendizaje no logrado. Esto implica, que los estudiantes no dominan los contenidos estudiados en el primer año del nivel medio relacionado con los dominios lógico y algebraico. Lo que quiere decir que estos estudiantes aun no logran los niveles de calidad deseados. Estos datos, son similares a los encontrados por el Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE) en el 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 y el realizado por el LLECE (SERCE 2008).

En relación a los factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes de primer año del nivel medio, las estrategias metodológicas para el desarrollo de la clase, las estrategias usadas para la evaluación de los aprendizajes, el nivel académico de la madre, el ingreso familiar mensual, el tiempo dedicado al estudio, la edad, son factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes objeto de investigación. En esa misma línea, Jiménez (citado en Reyes, 2003) afirma que el rendimiento académico o escolar no solamente el desempeño individual del estudiante sino la manera como es influido por el grupo de pares, el aula o el propio contexto educativo, las estrategias metodológicas empleadas por el profesor, entre otros factores determinantes.

Finalmente, al comparar el rendimiento académico obtenido en la prueba aplicada y las notas reportadas por los maestros, hallamos que existen diferencias entre estas dos medias. La calificación media reportada por los maestros es de 86 puntos, sin embargo la calificación media obtenida en la prueba aplicada es de 38.28 puntos. Parece ser que los maestros no están siendo justos al asignar calificaciones que no se corresponden con el rendimiento académico de los estudiantes.

Conclusiones

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

En general, el nivel de rendimiento académico sobre dominio lógico algebraico de los estudiantes que participaron como muestra, es deficiente, ya que la media general de rendimiento es de 38.28 puntos. De manera particular los estudiantes muestran mayor dominio referente al álgebra (40.65) que sobre el dominio lógico donde los estudiantes lograron una calificación media de 33.55.

Al comparar la calificación promedio de los estudiantes en la edad recomendada para este nivel con los demás las diferencias no es estadísticamente significativas ($p = 0.51$), sin embargo se evidencia una notable diferencia, lo que refleja la importancia de eliminar la sobreedad de los centros educativos y tener estudiantes en los diferentes niveles en la edad sugerida para elevar el nivel de calidad de los aprendizajes.

Los estudiantes cuyas madres han logrado concluir sus estudios superiores obtuvieron la media general más alta (41.33). En cambio los estudiantes con padres con nivel académico universitario obtuvieron la media más baja (33.33), lo que demuestra que la influencia de la madre es determinante en el rendimiento académico. Esta diferencia estadísticamente no es significativa ($p = 0.61$)

Con respecto al rendimiento académico, según el ingreso familiar, los estudiantes que viven con familias con ingresos superiores a los RD\$ 20,000.00 pesos obtienen la mayor calificación media general (46.67), en tanto que aquellos estudiantes cuyos ingresos familiares no superan los RD\$. 10,000.00 pesos obtienen la menor calificación media general (32.22), lo que parece indicar que

a mayor ingreso familiar mayor rendimiento académico. No obstante esta diferencia observada estadísticamente no es significativa ($p = 0.48$).

En relación a los factores que inciden en el rendimiento académico, se determinó que los maestros de este nivel en un bajo porcentaje (3.2%) utilizan como estrategia metodológica los proyectos de aula, sin embargo, en un alto porcentaje prefieren utilizar las exposiciones (58.1%), los análisis de caso (41.9%).

En ese mismo orden, para evaluar, estos maestros prefieren utilizar los exámenes, sin embargo los proyectos de aula (Estrategia metodológica para la buena práctica de aula) no lo utilizan para la evaluación, debido supuestamente al desconocimiento de esta metodología.

Las calificaciones escolares reportadas por los maestros (media: 86 puntos) difieren en gran medida a la obtenida por los estudiantes en la prueba aplicada (calificación media de 38.28 puntos).

Bibliografía básica

- Chávez, A. (2006). Bienestar Psicológico y su influencia en el rendimiento académico de estudiantes de nivel medio superior. (Tesis de maestría, Universidad de Colima). Recuperado de http://digeset.uco.mx/tesis_posgrado/pdf/alfonso_chavez_uribe.pdf

[12 de Julio de 2011]

- Díaz Herrera, Miguel Ángel (1995). Metodología de la investigación. Ediciones O&M. República Dominicana.
- Fuentes, R. (2006). Factores que afectan el rendimiento académico del estudiante de enfermería de la universidad de Mariano Gálvez. (Tesis de grado, Universidad Mariano Gálvez de Guatemala). Recuperado de <http://biblioteca.umg.edu.gt/digital/45575.pdf> [10 de julio de 2011].
- Hernández, Roberto. Fernández, Calos y Baptista, Pilar (2010). Metodología de la Investigación (5ta. ed.). México DF. Interamericana Editores.
- Instituto Dominicano de investigación y evolución de la calidad educativa (IDEICE). (2009). Estudio sobre el Nivel de Rendimiento Académico en los Centros de Excelencia de Educación Media y su Compa-

ración con el Nivel de Rendimiento de otros Centros Educativos de las Regionales de Santo Domingo. Santo Domingo, República Dominicana: IDEICE.

- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). (2009). Informe del laboratorio latinoamericano de evaluación de la calidad de la educación (SERCE: Segundo estudio regional comparativo). Santiago, Chile: LLECE.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (MINERD). (2009 y 2010). Informe de Resultados de Pruebas Nacionales. Santo Domingo. Republica Dominicana: MINERD.
- OECD (2008). Informe sobre las Políticas Nacionales de Educación: República Dominicana Recuperado de: <http://www.oecd.org/dataoecd/36/7/41428055.pdf>

[03 de Agosto de 2011].

- Reyes, Y. (2003). Rendimiento Académico, la ansiedad ante los exámenes, los rasgos de personalidad, el auto concepto y la asertividad en estudiantes del primer año de psicología de la UNMSM. (Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos). Recuperado de http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/tesis/salud/reyes_t_y/bibliografia.htm

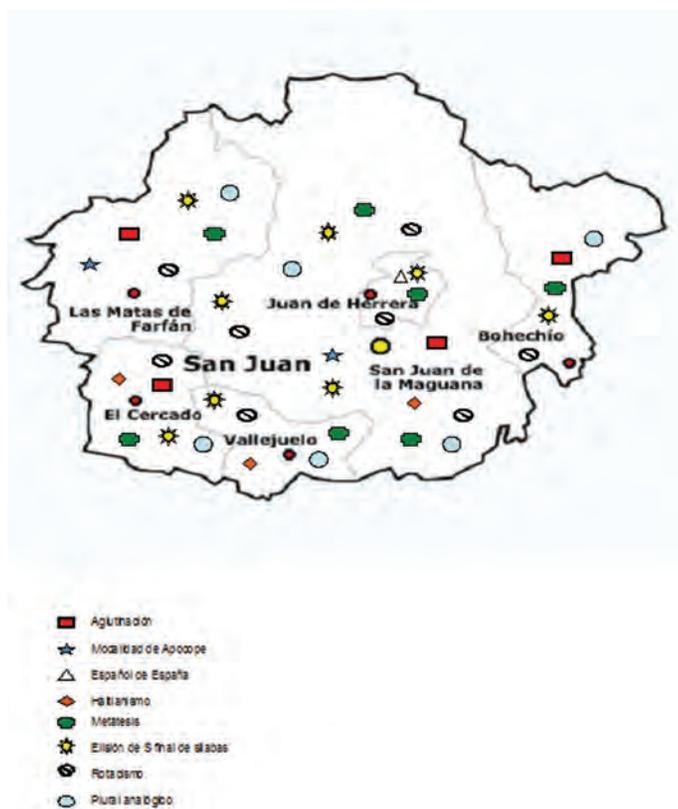
[23 de Julio de 2011].

- Secretaria de estado de Educación. (2010). Currículo innovado de educación media (1era. ed.). Santo Domingo. República Dominicana. SEE.
- Secretaria de estado de Educación. (2006). Modelo de gestión de la calidad para los centros educativos. Santo Domingo. República Dominicana: SEE.
- Secretaria de Estado de Educación. (1997). Ley general de educación 66 – 97 (1era. ed.). Santo Domingo. República Dominicana: SEE.
- Secretaria de Estado de Educación. (2008). Plan decenal de educación 2008 – 2018 (1era. ed.). Santo Domingo. República Dominicana. SEE.
- Villar, Carina (2010). Una guía orientada por la 6ta. Edición del manual de estilo APA (1ra. ed.). La Vega, Republica Dominicana.

2.6 Estudio de las Variaciones Lingüísticas, diatópica y diastrática, en los hablantes de la provincia San Juan, República Dominicana.

Mitras, Elvira Ramírez y Alba Nelly Ogando (ISFODOSU).

Variaciones Lingüísticas, diatópica y diastráticas de la Provincia San Juan, República Dominicana 2009



Para esta investigación se tomaron en cuenta tres estratos sociales IP (Informantes populares), IE (Informantes Estudiantes), IC (Informantes Culto), tanto en la zona urbana como rural. Las entrevistas se hicieron a través del Atlas Lingüístico de Hispanoamérica de Manuel Alvar y Antonio Quilis, grabaciones en CD y celulares.

Propósito general

Describir las distintas variaciones lingüísticas en los aspectos: lexicosemántico y morfosintáctico en los hablantes de la provincia San Juan.

Propósitos específicos.

- Describir las distintas variaciones lingüísticas en el aspecto lexicosemántico en los hablantes de la provincia San Juan.
- Describir las distintas variaciones lingüísticas en el aspecto morfosintáctico en los hablantes de la provincia San Juan.
- Identificar las diferentes variaciones diatópica en los hablantes de la provincia San Juan.
- Identificar las diferentes variaciones diastrática de los hablantes de la provincia San Juan.

Introducción

El uso de una lengua en cualquier comunidad implica variaciones tanto diatópica como diastrática. Este estudio describe los distintos fenómenos lingüísticos reflejados en los aspectos lexicosemánticos y morfosintácticos, en los hablantes de la Provincia San Juan.

Es un estudio dialectal realizado en los diferentes municipios de la Provincia San Juan.

Cabe destacar que en la Provincia San Juan no existía ningún estudio de carácter científico sobre el habla.

Referentes teóricos

Concepto de: Dialectología.

Para Tracy D. Terrell (1983) la dialectología es el estudio de la variación en el uso de una lengua por los que la hablan. Esta variación abarca tres dimensiones: La estilística, la sociolingüística (variación diastrática) y la geográfica (variación diatópica).

Dialecto.

Para Carlisle González Tapia y Celso J. Benavides (1986) "Dialecto es cualquier variedad o variante sociocultural de una lengua en un momento dado". Explican que son dialectos las diferentes modalidades que presenta el español general o estándar según es hablado en los diferentes lugares o países (variedad diatópica), igualmente son dialectos los diferentes modos de conducta lingüística que revelan las distintas clases sociales (variedad diastrática).

Comunidad lingüística.

Daniel Cassany (2001), define "la comunidad lingüística como un grupo de personas que utilizan la misma lengua y que están vinculados a un entorno geográfico y a un mismo contexto histórico, social y cultural".

Español dominicano.

Para el Dr. Celso J. Benavides (2006), el español dominicano "es la modalidad del español, constituido por el conjunto de variantes dialectales con que se identifica históricamente y se intercomprende en el pueblo dominicano".

Aspecto lexicosemántico y morfosintáctico.

Para Ernesto Carratalá (1980). La morfosintaxis es una parte de la lingüística que encara el estudio de la palabra desde el punto de vista de la interrelación de su forma y su función y de la eventual repercusión de esta última en la articulación y aun en el orden del discurso dentro de esa estructura armónica que es el lenguaje.

La morfosintaxis es el estudio de las variaciones en la estructura de la palabra, respecto a la forma de las categorías de la lengua estándar.

Plural analógico consiste en añadir el segmento se para elaborar o expresar el plural de los sustantivos y, en menor frecuencia en los adjetivos y pronombres.

Aglutinación es un fenómeno o cambio fonético que consiste en el desplazamiento del sonido de una palabra anterior que pasa a formar parte de la palabra siguiente. Regularmente ocurre en el caso de la S como marca de

plural cuando la siguiente palabra comienza con vocal o con h. Ej. Mucho saño por muchos años, lo jaitiano por los haitianos.

Prótesis consiste en la adición de un sonido a principio de una palabra. Ej. Di por ir, diba por iba, alevantarse por levantarse.

Pronominalización consiste en el cambio de orden de los pronombres, se trata de un fenómeno sintáctico muy frecuente en el habla campesina de la región suroeste del país y que Pedro Henríquez Ureña tipifica como "ordenación anticuada de los proclíticos (1975:231)". Es decir se trata de una construcción sintáctica arcaica que todavía sobre vive. Este fenómeno fue usado a partir del siglo XVII en el habla popular. Ej. Me se cayó, te se fue.

Apócope es un fenómeno universal del mundo hispánico y ocurre en personas del extracto sociocultural medio y bajo en el estilo impersonal de las personas del nivel sociocultural alto. Consiste en la elisión de sonidos al final de una palabra. Ej. Tó por todo, pué por puede.

Rotacismo consiste en el cambio de L por R en la pronunciación.

Ej. Farda por falda, paper por papel.

A partir del examen de la bibliografía consultada asumimos el concepto de dialectología como el estudio de la variación en el uso de una lengua por los que la hablan y como el eje fundamental de este estudio. Esta variación abarca tres dimensiones: la estilística, sociolingüística (variación diastrática) y la geográfica (variación diatópica) y el concepto de dialecto como cualquier variedad o variante sociocultural de una lengua en un momento dado.

También asumimos el concepto de español dominicano, como la modalidad del español general, constituido por el conjunto de variantes dialectales con que se identifica históricamente y se intercomprende el pueblo dominicano.

De esa bibliografía se ha desprendido también la metodología y la terminología usada en esta investigación.

Metodología

Tipo de Estudio y Universo.

Se realizó un estudio de campo, de tipo exploratorio porque en la búsqueda de los antecedentes no se encontró un estudio específico del habla de la provincia

San Juan. También es descriptivo porque busca especificar los diferentes fenómenos lingüísticos reflejados por

los hablantes en los aspectos lexicosemántico y morfosintáctico. El método utilizado fue el analítico mediante muestreo estratificado proporcional.

Cuadro No. 1 Universo

Municipios	Total de Habitantes		Populares		Estudiantes		Profesionales	
	Cantidad	%	Cantidad	%	Cantidad	%	Cantidad	%
San Juan de la Maguana	129,224	57.42	81,169	62.81	44,626	34.53	3,429	2.65
Las Matas de Farfán	38,182	16.96	22,503	58.94	14,755	38.64	924	2.42
El Cercado	24,173	10.74	15,208	62.91	8,263	34.18	702	2.90
Juan Herrera	12,727	5.65	10,623	83.47	1,936	15.21	168	1.32
Vallejuelo	11,798	5.24	9,790	82.98	1,858	15.75	150	1.27
Bohechío	8,963	3.98	5,783	64.52	3,082	34.39	98	1.09
Totales	225,067	100.00	145,076	4.46	74,520	33.11	5,471	2.43

Cuadro No. 2

Municipios	Total de Habitantes		Populares		Estudiantes		Profesionales	
	Cantidad	%	Cantidad	%	Cantidad	%	Cantidad	%
San Juan de la Maguana	65	57.52	41	63.08	22	33.85	2	3.08
Las Matas de Farfán	20	17.70	11	55.00	8	40.00	1	5.00
El Cercado	11	9.73	7	63.64	4	36.36	0	0.00
Juan Herrera	6	5.31	5	83.33	1	16.67	0	0.00
Vallejuelo	6	5.31	5	83.33	1	16.67	0	0.00
Bohechío	5	4.42	3	60.00	2	40.00	0	0.00
Totales	113	100.00	72	63.72	38	33.63	3	2.65

Para el levantamiento del corpus de datos hemos utilizado el atlas lingüístico de Hispanoamérica de Manuel Alvar y Antonio Quilis, con 758 entradas léxicas, para recoger los fenómenos correspondientes al aspecto lexicosemántico de todos los informantes encuestados. También elaboramos un cuestionario que contiene algunos de los fenómenos estudiados, correspondiente a los informantes populares.

Así mismo se elaboró un cuestionario con un sólo ítems de redacción para los informantes estudiantes y profesionales para evaluar el aspecto morfosintáctico y también se realizaron grabaciones en CD y celulares de algunas conversaciones espontáneas que revelaron los fenómenos lingüísticos más sobresalientes del habla sanjuanera.

Respecto a los criterios de selección de los informantes se consideró tomar como variables independientes: Edad, sexo y nivel académico. En ese sentido se escogieron informantes de manera proporcional según la cantidad poblacional del municipio, se tomó en consideración que esos informantes residieran la mayor parte de su vida en la comunidad.

Para obtener información, objetiva cada informante fue entrevistado por separado mediante visitas domiciliarias en las diferentes comunidades.

Para cada cuestionario se elaboró un cuadernillo en el que se anotaron los datos del informante y las respuestas que ofrecieron durante las entrevistas, también se anotaron algunos términos o vocablos que el informante decía en conversaciones espontáneas y que no estaban contemplados en el cuestionario.

Principales Resultados

Datos sobre el aspecto lexicosemántico de los informantes Populares (IP) e Informantes Estudiantes (IE) y los informantes profesionales (IC) de la Provincia San Juan.

Total de encuestados 113

Estratos	Encuestado	Palabras que reconocieron Léxico Pasivo	Otras palabras que usan	Léxico Activo	
Popular	72	669	506	519	1,025
	63,72%	88,25%	66,75%		
Estudiante	38	698	552	569	1,121
	33,63%	92,08%	72,82%		
Profesional	3	709	583	581	1,164
	2,65%	93,53%	76,91%		

El vocabulario global de la provincia es aproximadamente de 1,753 palabras.

Los resultados presentados en el cuadro anterior, indican que el léxico pasivo de los diferentes estratos estudiado en la provincia es de: los IP 669 palabras para un 88.25%, IE 698 palabras, para un 92.8%, y los IC 709 palabras para un 93.53%.

En cambio, el léxico activo corresponde a: los IP reconocieron 506 palabras, para un 66.75% como propia de su vocabulario, más otras 519 palabras que usan con un total de 1,025 palabras, los IE reconocieron 552 palabras, para un 72.82% más otras 569 palabras que usan con un

total de 1,121 palabras y los IC reconocieron 583 palabras, para un 76.91% más otras 581 palabras que usan con un total de 1,164 palabras.

FENÓMENOS LEXICOSEMÁNTICO Y MORFOSINTÁCTICO DE LA PROVINCIA SAN JUAN (INFORMANTES POPULARES) (IP)				
Rotacismo	Arcaísmo	Pronominalización	Anglismos	Plural Analógico
Orvidó				
Sor				
Urtimo				
Farda				
Ardaba				
Cormillo				
Mandrir	Refajo			
Solela				
Cocote				
Prieto				
Jarrete				
Dipue				
Vido	Te se fue			
Me se cayó	Panti			
Zipper				
Brasier				
Kinder				
Ticher				
Vikini	La mujerese			
Lo caballose				
Palabrase				

Diminutivo	Prótesis	Indigenismo	Haitianismo	Apócope	Elisión de S final de palabras y sílabas	Elisión de Dintervocálica
Caballito						
Pollito						
Potrico						
Ranchito						
Romito						
Mesita						
Chatica						
Cerdito	Asoplar					
Abotezar						
Guandule						
Apodar						
Alevantarse	Batata					
Batea						
Yuca						
Cajuil						
Guanabana						
Guayaba	Marché					
Glo						
Tutafú						
Cleren	Pelá					
Trompá						
Tabaná						
Quijá						
Comé						
Tó						
Quemá	Denudo					
Etirilla						
Estilla						
Betia						
Satre						
La mujere						
Moquito						
Teniamo	Rajao					
Apretao						
Echao						
Movio						
Ganao						
Trabajao						

FENÓMENOS LEXICOSEMÁNTICO Y MORFOSINTÁCTICO DE LOS INFORMANTES PROFESIONALES (IC) DE LA PROVINCIA SAN JUAN

Rotacismo	Arcaísmo	Pronominalización	Anglicismo	Diminutivo
Ardaba Cocote	Ziper			
Basier				
Panty				
Polocher				
Ticher				
Boser				
Philli	Cerdito			
Gatito				
Ovejita				
Chivita				
Becerrito				
Potrico				
Lechoncito				
Perrito				

FENÓMENOS LEXICOSEMÁNTICO Y MORFOSINTÁCTICO DE LOS INFORMANTES ESTUDIANTES DE LA PROVINCIA SAN JUAN (IE)

Rotacismo	Arcaísmo	Pronominalización	Anglicismo	Diminutivo
Mar / mal	Ziper			
Urtimo				
Orvide				
Farda	Trapo			
Cocote		Baseball		
Beisbol		Gatito		
Mesita	Cerdito			
Amorcito				
Ventanita				
Casita				
Becerrito				
Potrico				
Lechoncito				
Perrito				

FENÓMENOS LEXICOSEMÁNTICO Y MORFOSINTÁCTICO DE LOS INFORMANTES ESTUDIANTES DE LA PROVINCIA SAN JUAN (IE)

Indigenismo	Haitianismo	Apócópe	Elisión de S final de palabras y de silabas
Pelota			
Cajuil	Marché		
Glo			
Tutafú	Mone		
Efe			
Abue			
Má			
Pá			
Porfa	Tenemo		
Los río			
Sabemo			
Podemo			
Los nombre			

Discusión de los resultados

En el análisis de los resultados se evidencia que en el aspecto Lexicosemántico los informantes populares (IP) del municipio de San Juan de la Maguana de las 758 palabras presentadas en el cuestionario reconocieron 669 palabras que corresponden al léxico pasivo, y reconocieron como propia de su vocabulario 501 palabras a estas se agregan 459 palabras que usan pero que no estaban en el cuestionario en total su léxico activo es de 960 palabras.

Como señala Pedro Henríquez Ureña en su libro "El Español en Santo Domingo", que dada las peculiaridades del país, el español de Santo Domingo tiene matiz antiguo en su vocabulario. Asimismo en el análisis de los datos de este estudio aparecen palabras barraco, zapi, aguelo, arcaicas como, refajo, soleta, cocote, prieto, jarrete, dipue, vido, etc. Algunas de estas palabras aparecen en el vocabulario de los informantes (IP, IE, IC), pero con un mayor uso en el vocabulario de los informantes populares.

Según explica Pedro Henríquez Ureña, la existencia de palabras en el español dominicano que provienen de lenguas indígenas. Asimismo se evidencia en el léxico de los diferentes informantes populares (IP), informantes estudiantes (IE), informantes profesionales (IC), que aún pervive el uso de palabras indígenas como: Yuca (planta de raíz comestible), guanábana (fruta de corteza erizada

y pulpa blanca), cajuil, (marañón), bohío, hamaca, maíz, guayaba, cocuyo (luciérnaga), jaiba, patilla (sandía), colibrí (pica flor), tusa (zuro de maíz), butaca, chichigua, batata y locrio.

Orlando Alba (2002) en su libro "Como Hablamos los Dominicanos" que en el ámbito morfológico y como sucede en otros lugares del caribe y de Centroamérica, por ejemplo, el español dominicano utiliza preferentemente la forma de diminutivo ito (Muchachito, papelito, librito)... Sin embargo, en sentido general el uso frecuente de los diminutivos parece constituir una característica más notoria de los estilos informales y del habla de los grupos sociales bajos, no obstante encontramos el uso de éste fenómeno (diminutivo) en los tres extractos estudiados.

En los informantes estudiantes se observó la modalidad de apocopar algunos sustantivos como por ejemplo abue por abuelo o abuela, mone por moneda, elvi por el billete, efe por efectivo, pa por papá y ma por mamá. A esta modalidad Bartolo García Molina en su libro "Lengua, Pensamiento y Educación (2006-52)" le llama La Ley del menor esfuerzo: Esta ley es conocida como ley de la economía. Afirma Andrés Martinet (1974) que "La evolución lingüística está regida por la antinomia permanente entre las necesidades de comunicación de los seres humanos y la tendencia de estos a reducir al mínimo su actividad mental y física".

El uso de esta modalidad parece reflejar características propias del habla de las generaciones jóvenes.

Al respecto dice Orlando Alba en su libro "Como Hablamos los Dominicanos" que en el ámbito morfológico y como sucede en otros lugares del caribe y de Centroamérica, por ejemplo, el español dominicano utiliza preferentemente la forma de diminutivo ito (Muchachito, papelito, librito)... Sin embargo, en sentido general el uso frecuente de los diminutivos parece constituir una característica más notoria de los estilos informales y del habla de los grupos sociales bajos, no obstante encontramos el uso de éste fenómeno (diminutivo) en los tres extractos estudiados.

El habla de la provincia San Juan es la misma que la que se habla en todo el país, con algunos aspectos que la caracterizan.

En relación a las variaciones fonéticas se aparta del resto del país en el uso del fenómeno llamado rotacismo, considerado como un hábito en la conciencia lingüística de los hablantes de la provincia San Juan.

Conclusiones

Al finalizar el estudio que nos propusimos sobre las variaciones lingüísticas en los hablantes de la provincia de San Juan, llegamos a las siguientes conclusiones.

El léxico de la región es en cierta medida el mismo del país, y se aparta en las diferencias en que existen palabras que son exclusivas de nuestro dialecto como: quenepa (limoncillo) sanjuanero o caballito (libélula), cacaea (taza de café), guapén (buen pan), chenchén y chacá (comida típica de esta región).

Se encontró en el léxico de los informantes, palabras que son propias del español general como cantina y capataz, aunque, en esta provincia se le da un significado particular.

Presencia de palabras del dialecto haitiano o creol en el léxico de algunos informantes populares y estudiantes de esta región, como ya se ha dicho anteriormente puede ser producto del mestizaje étnico cultural. Al igual que en todo el país aparece el uso de anglicismo e indigenismo en el léxico de los diferentes informantes (IP, IE, IC).

Se encontró que el léxico pasivo de los informantes populares de la provincia es de 669 palabras y el activo de 1,025 palabras, el de los estudiantes es, el pasivo de 698 palabras y el activo de 1,121 palabras, y el de los profesionales es el pasivo 709 palabras y el activo 1,164 palabras. Asimismo se encontró que el vocabulario global de la provincia es aproximadamente de 1,753 palabras.

En el aspecto morfosintáctico el fenómeno más usado en el habla de los informantes populares es el plural analógico, ya conocido como propio de la región suroeste.

En cuanto al aspecto fonético se evidenció el fenómeno rotacismo que es atribuido a la provincia. Asimismo la elisión de S final de sílaba y final de palabra común en todos los informantes. Algunos usos de diptongación, vacilación vocálica y metátesis, en el vocabulario de los informantes populares, principalmente en la zona rural.

Finalmente se evidenció algunas diferencias en el aspecto morfosintáctico de los informantes populares (IP), informantes estudiantes (IE) y los informantes profesionales (IC). La mayoría de los fenómenos como el plural analógico ejemplo: caballose, mujerese, aglutinación ejemplo: tuermundo, síncope ejemplo: me dién, pronominalización ejemplo: me se cayó, forma verbal anómala ejemplo: teniano, prótesis ejemplo: abotezar, vacilación vocálica ejemplo: manijao, estos fenómenos aparecen en el vocabulario de los populares.

Algunas conversaciones espontáneas de los informantes populares revelan también ciertos fenómenos lexicosemánticos, morfosintácticos y fonéticos: aglutinación, pronominalización, plural analógico, rotacismo, apocopes y arcaísmos. También dos textos escritos uno por un informante estudiante y el otro por un informante profesional, en los cuales no se evidencian fenómenos morfosintácticos relevantes.

Referencias bibliográficas

- Alba O. (2000) "nuevos aspectos del español en Santo Domingo". Santo Domingo, R. D.
- _____ (2002) "Cómo Hablamos los Dominicanos". Editora Castillo, S. A., Santiago, Rep. Dom
- Alvar M. y Quilis A. (1984). "Atlas Lingüístico de Hispanoamérica", Editorial La Muralla, Madrid España

- Ary D. (et. al, 1998), "Introducción a la Investigación Pedagógica", 2da. ed., Mc Graw-hill, México.
- Banreservas S.F. "Fragmento de Patria", San Juan;
- Benavides G. C. "El Español Dominicano una aproximación etnolingüística a su historia". Separata de estudios lingüísticos dominicanos.
- _____ (2006) "Fundamentos De Historia De La Lengua Española". Distrito Nacional, República Dominicana. Editora Universitaria UASD.
- _____ (1985) "Anuario número 9 academia de ciencias de la UASD". Santo Domingo, República Dominicana.
- Bera M. (1996) "Situación Socio Económica, Provincia San Juan" (Diagnóstico sobre el desarrollo de la Provincia).
- Carratalá E. (1980) "Morfosintaxis Del Castellano Actual", editorial Labor S.A Barcelona, España.
- Casanny D. (2001), "Enseñanza de la Lengua", 7ma. ed. Editora Graw.
- Deive, C. E. (1977) "Diccionario de Dominicanismo", Politecnia Ediciones, Santo Domingo.
- De Granda G.. Lingüística e Historia, "Temas Afro-hispanicos", Universidad de Valladolid, Secretaría de publicaciones.
- Diccionario Didáctico II Ediciones SM. Santo Domingo, D.N.
- Domínguez L. "El Trabajo de Investigación Final". Recopilación, Epsi, versión 4, Santo Domingo, Rep. Dom.
- Montes Giraldo, J., (1970) "Dialectología y geografía lingüística", Bogotá, Colombia.
- García Molina, B. (2006). "Lengua pensamiento y Educación". Santo Domingo, República Dominicana. Editora Surco
- _____. (2008), "Redacción, Método de Organización y Expresión del Pensamiento". 9na. ed. Editorial Surco, Santo Domingo, Rep. Dom.
- De Granda G. "Lingüística e historia". Temas Afrohispanicos, sobre Dialectología e Historia Lingüística Dominicana, Pag. 235-248. Universidad de Valladolid. España
- Gimeno Menéndez F. (1993) "Dialectología y sociolingüística española" Pág. 59 2da. Edición.
- González Tapia C.. "El habla campesina dominicana (aspecto morfosintáctico)". (2001) Santo Domingo, República Dominicana. Editora Universitaria UASD.
- _____. (2005). "Un estudio de Lexicosemántica". El Español Dominicano, Santo Domingo, Rep. Dom.
- González Tapia C. y Benavides J. (1986) "Introducción a la lingüística General". Distrito Nacional, República Dominicana. Editora Universitaria UASD.
- Henríquez Ureña, P. (1987). "El Español en Santo Domingo", Santo Domingo, República Dominicana. Ediciones de Taller.
- Jiménez Sabater M.. (1974) "Mas datos sobre el español de República Dominicana".
- López Morales H. "Introducción a la Lingüística Actual", Editora Payor, España.
- Núñez M. (1997) "Lengua y literatura 2do, Grado media", Editora Santillana, Santo Domingo, Rep. Dom.
- Rabanes A. (1978) "La Encuesta Como Técnica Dialectológica", Universidad de Chile. amrabanes@yahoo.com
- Romero S. (2008) "Raíces Étnicas Culturales y Divisiones Territoriales de nuestra isla". Editora Búho, Santo Domingo, Rep. Dom.
- Rutinel D., José U. (1997). "El Proyecto de Investigación Documental: Teoría y Praxis", Santo Domingo, Rep. Dom.
- Ortiz López (1999) "El Caribe Hispánico: Perspectivas lingüísticas Actuales". Vermet, Iberoamericana.
- Sabino, C. (1994) "Cómo Hacer una Tesis", 3era. ed., Editorial PANAPO. Caracas, Venezuela.
- "SEE modulo No. 91 Pág. 54 2do. Bachillerato Prepara (2005)" 3ra edición. Santillana S. A Santo Domingo. República Dominicana.

- Valenzuela E. (2009). "Perlas De Las Pluma De Los Garrido", Editora Búho República Dominicana.
- Lista de miembros del SNTP filiar San Juan De La Maguana.

Fuentes Documentales

VIII Censo de Población y Vivienda (2002). ONE Provincia San Juan, R.D.

- Memoria Anual (2008-2009) Dirección Regional de Educación 02 San Juan.
- Listado Actualizado de los Ingenieros pertenecientes al CODIA, delegación provincial San Juan.
- Relación del Personal Técnico que labora en la dirección regional del CEA, San Juan.
- Relación del Personal de salud: Médicos, enfermeras y bioanalistas, provincia San Juan.
- Listado de contadores activos o regulares del instituto de contadores públicos autorizados de la república dominicana, filiar San Juan De La Maguana.
- http://www.wikidominicana.edu.do/wiki/Provincia_San_Juan_de_la_Maguana
- http://www.wikidominicana.edu.do/wiki/Municipio_Las_Matas_de_Farf%C3%A1n
- http://www.wikidominicana.edu.do/wiki/Municipio_El_Cercado
- http://www.wikidominicana.edu.do/wiki/Municipio_Vallejuelo
- http://www.wikidominicana.edu.do/wiki/Municipio_Bohech%C3%ADo
- http://www.wikidominicana.edu.do/wiki/Municipio_Juan_de_Herrera

2.7 Fomento del Rendimiento y Aprehensión de las expectativas: Una estrategia de aproximación a la mejora del logro escolar en el Centro de Excelencia República de Colombia

Mitro Víctor Liria (CEM- Rep. Colombia)

INTRODUCCIÓN

La escuela dominicana se ha comportado tradicionalmente sin “medida del rendimiento ni presión por las expectativas” si la juzgamos a partir de las consideraciones expuestas por David Landes en su libro *La riqueza y pobreza de las naciones: Por qué algunas son tan ricas y otras tan pobres*. Los niveles educativos del sistema se culpan unos a otros de la brecha existente en el aprendizaje y se atribuye a los estudiantes la mayor cuota de responsabilidad por el fracaso escolar.

Existe en nuestras escuelas una condición ampliamente extendida que podríamos denominar como discapacidad pedagógica la cual impide a los maestros lidiar apropiadamente con el bajo rendimiento exhibido en la mayoría del estudiantado debido, entre otros factores, a que la formación inicial y la capacitación en servicio que han recibido [centradas esencialmente en habilidades básicas para guiar al grupo élite, compuesto por aquellos alumnos “orientados al dominio”: con éxito escolar, que se consideran capaces y muestran alta motivación de logro y confianza en sí mismos (Covington, 1984 citado por Navarro, 2003) no les ha dotado con herramientas pedagógicas eficaces para apoyar a los estudiantes con rezago escolar (aquellos que “aceptan el fracaso” y manifiestan un sentimiento de desesperanza aprendido y renuncian al esfuerzo, o a los que “evitan el fracaso”, carentes de un firme sentido de aptitud y autoestima y que ponen poco esfuerzo en su desempeño (op. cit.), ni para corregir la brecha existente en el aprendizaje. Es indudable que para producir mejores resultados no es suficiente con mantener a los buenos avanzando mientras se abandona a los que tienen menos posibilidades a su propia suerte, permitiendo que se conviertan en desertores potenciales en el mediano y largo plazo.

La calidad, tal como lo plantea PREAL-EDUCA (2010), sigue siendo el gran desafío de la educación dominicana. El Informe de la Comisión Attali para la República Dominicana publicado en el 2010 señala que “durante los últimos cuarenta años, el crecimiento dominicano ha sido esencialmente sustentado por las inversiones públicas y no por la innovación”. El informe considera

que la inversión que hace el Estado en infraestructura y equipamiento escolar constituiría un contrasentido si los actores responsables de los procesos que ocurren en los centros escolares descuidan los procesos de innovación para motorizar el cambio y mejorar los resultados educativos. En adición, señala que “si bien la República Dominicana es uno de los Estados más eficientes de América Latina en relación con la tasa de escolarización – 91,3 % de los niños de 6 a 13 años están inscritos-, los resultados globales del sistema escolar clasifican a la República Dominicana entre los estados menos eficaces de la región”. El país exhibe “uno de los ratios estudiantes-profesor promedio más bajos de América Latina concomitantemente con el peor desempeño académico de la región” (CID 2011).

Variar esos resultados implica tomar la innovación pedagógica con seriedad. Las escuelas han de asumir las tareas básicas de “desarrollar capacidad de acción para experimentar acciones que propendan a mejorar el rendimiento académico de los estudiantes”, conformar un sistema de información como elemento que facilite la obtención de mejores niveles de desempeño, sin descuidar la provisión de insumos, diseñar estrategias de acercamiento a un sistema que privilegie “la producción de estudiantes de alto desempeño académico con competencias y habilidades internacionalmente competitivas” (CID, 2011), desarrollando de manera sostenida y constante procesos de evaluación encaminados a retroalimentar y evolucionar el sistema para aumentar la satisfacción de los usuarios de los servicios educativos.

Es evidente, partiendo desde esta perspectiva, que “las reformas educativas ameritan ser focalizadas en cuestiones clave tales como el fortalecimiento de liderazgo educativo, el mejoramiento de las expectativas sobre el logro de los estudiantes, garantizar el clima escolar o relacional y la promoción de la evaluación de los procesos (especialmente la calidad de la docencia), el contexto y el rendimiento de los estudiantes” (Martínez 2008).

Cobran sentido es este escenario, sobre la base de que la docencia es una actividad cultural, la tesis de Tran van Doan apoyada en el análisis de la cultura respecto a que

la ideología no se construye a priori si no posteriori a partir experiencias humanas comunes. Desde este enfoque, la actividad escolar ha de ser visualizada a través del lente de la cultura del esfuerzo, con implicación en el establecimiento de estrategias de abordaje efectivas que impacten los esquemas de pensamiento, comprensión e interpretación de la realidad por los docentes, los estudiantes y sus familias.

Algunas de las debilidades de los sistemas educativos contemporáneos son advertidas por Rosa M. Torres en el libro 'Los Achaques de la Educación'. En él, la autora pone de relieve el hecho de que el sistema escolar no informa, pero que tampoco cuenta con mecanismos de información "ni hacia adentro ni hacia afuera". Las escuelas a lo sumo informan individualmente a los padres sobre el rendimiento particular de su hijo, pero "carecen de parámetros para comparar ese rendimiento escolar a nivel de aula, del plantel y de otros planteles".

Objetivos

El presente estudio enfoca la mejora del logro académico mediante la exploración y desarrollo de mecanismos que permitan monitorear el cambio y constituir una fuente de información referencial pertinente del logro académico. De manera específica procura 1) conocer formas eficaces para promover el avance individual y grupal del aprendizaje y guiar la mejora escolar; 2) establecer mecanismos de rendición de cuentas sobre la base del desempeño de los alumnos; 3) provocar un cambio de actitud respecto al rendimiento académico induciendo a los actores a asumir la responsabilidad de los mismos a nivel individual y grupal.

MARCO TEÓRICO

El rendimiento académico según lo define Rubén Edel Navarro es "un constructo susceptible de adoptar valores cuantitativos y cualitativos, a través de los cuales existe una aproximación a la evidencia y dimensión del perfil de habilidades, conocimientos, aptitudes y valores desarrollados por el alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje". El rendimiento académico, plantea el mismo autor, "sintetiza las variables de cantidad y calidad como factores de medición y predicción de la experiencia educativa", y es considerado como "una constelación dinámica de atributos cuyos rasgos característicos distinguen los resultados de cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje".

En las sociedades en vías de desarrollo, debido a su grado más alto de desigualdad en comparación con aquellas desarrolladas, la escuela está llamada a compensar las diferencias de origen socio-familiar, pudiendo incidir más enérgicamente en los resultados escolares (Brunner y Elacqua, 2004). Estos autores establecen como variables que inciden en la efectividad escolar el clima de aprendizaje centrado en resultados, el monitoreo continuo del progreso de los alumnos a nivel de aula y altas expectativas respecto a todos los alumnos. De acuerdo con Martínez (2008) "la satisfacción general, la mejoría constante de la tasa de éxito y la reducción del número de repetidores, unidos a la valoración de la metodología de enseñanza y el aprecio por el trabajo en equipo, son pautas fundamentales con las que habrá de contar la educación media dominicana para encarar el estado crítico que la marca.

Respecto a la "educación entre pares" (uno de los medios para mejorar el rendimiento académico) Damon y Phelps, citados por Perkins (1997), exponen un vasto panorama de las potencialidades que comporta todo trabajo en común y consideran que la educación entre pares es una categoría que abarca la tutoría, el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje en colaboración. En la tutoría, los alumnos orientan a otros de la misma edad (o un poco menores) en las áreas que dominan. En el aprendizaje cooperativo, los alumnos se agrupan en equipos que comparten los mismos temas de asignatura; el trabajo suele repartirse entre diferentes grupos, de modo que cada alumno desempeña el papel de educador y de educando. En el aprendizaje en colaboración, los alumnos se ocupan simultáneamente de un mismo tema, sea en parejas o en grupos pequeños.

El "viaje de mejora" que los sistemas educativos han de transitar es ampliamente documentado en el Informe McKinsey 2011. El mismo aborda cuatro temas comprensivos de tres clústeres de intervención cada uno. En el presente trabajo hemos realizado una adaptación de los temas y clústeres a la estrategia de aproximación estructurada para el incremento en el rendimiento escolar (ver Gráfica 1).

Gráfica 1.
Viaje de Mejora del logro académico y clústeres de intervención



VIAJE DE MEJORA

TEMAS LOGRO DE LO BÁSICO EN LAS ASIGNATURAS DEL CURRÍCULO FUNDAMENTACIÓN FORMACIÓN DE LOS LÍDERES MEJORA ENTRE COLEGAS/PARES E INNOVACIÓN

Clústeres de intervención Asistencia con motivación y andamiaje a los estudiantes, con habilidades bajas Soporte de Data y Rendición de Cuentas.

Aumento del calibre de profesores y estudiantes tutores nuevos.

Cultivo del aprendizaje entre pares.

Logro del nivel mínimo de calidad para todos.

Fundamento organizacional.

Aumento del calibre de profesores y estudiantes tutores existentes.

Creación de nuevos mecanismos de apoyo profesional y estudiantil

Conformación de una plataforma común para los estudiantes Fundamento pedagógico

Toma de decisiones basada en la escuela Patrocinio al sistema de experimentación / innovación

Adaptado de McKinsey 2011

METODOLOGÍA

En el presente estudio se ha empleado una combinación de elementos metodológicos cuantitativos y cualitativos. Información sobre los resultados de las evaluaciones por profesor y asignatura, así como por estudiante fue recogida y procesada con el fin de generar informes con foco en los profesores en la primera etapa y en los estudiantes en la segunda. La primera etapa abarca el período 2008-2010 y la segunda inicia a partir de 2011. Para el análisis de datos se estructuraron cinco categorías de logro que variaron de una etapa a otra en virtud de la aproximación sensible al contexto del presente trabajo. En la primera etapa las categorías asumidas para estratificar el logro académico fueron Suficiente, Provechoso,

Destacado, Muy Destacado y Excelente; el énfasis fue colocado en la concienciación de los profesores sobre la necesidad de asegurar el éxito de todos los estudiantes y se establecieron dos políticas: 1) Calificación mínima de 70/100 en las evaluaciones parciales y 2) Remisión a tutoría a los estudiantes con rendimiento crítico para lo que se organizaron sesiones de tutoría orientadas por los profesores una vez terminada la jornada escolar. Las tutorías fueron reforzadas luego con la incorporación del programa de estudiantes tutores. En esta etapa se generó un reporte individual por profesor dándoles a conocer el logro en sus clases y asignatura. En la segunda etapa, el énfasis se orientó al establecimiento de un sistema de información del logro académico que permita a estudiantes, familias y profesores conocer el logro individual y grupal. En esta etapa se adoptó la categorización correspondiente al viaje de mejora, descrito en el Informe McKinsey 2011: Pobre, Regular, Bueno, Sobresaliente y Excelente y se adaptó su contenido a un esquema de intervención que posibilite el seguimiento a la mejora del rendimiento académico y la promoción de altas expectativas de logro.

En ambas etapas han estado presentes los siguientes elementos:

- Más tiempo de estudio. A la par que se oferta “más tiempo de estudio” en comparación con las escuelas secundarias del sector público de Modalidad General en el Nivel Medio por ser esta una escuela de tiempo completo, se ha puesto atención al desarrollo de “un ambiente de aprendizaje seguro y estimulante” (OECD, 2008).
- Abordaje de especificidades del contexto institucional. La estrategia aborda especificidades del contexto institucional y del entorno social identificadoras del cambio necesario, constitutivas de fuentes de mejora del rendimiento institucional y de mecanismos efectivos y no efectivos para aumentar el rendimiento académico individual y grupal de los estudiantes.
- Programa de tutorías estudiantiles. El desarrollo del programa de tutorías basado en la identificación temprana de los estudiantes con alto potencial, seguido de la explotación máxima de sus capacidades para apoyar a sus pares rezagados quienes también son remitidos a tutorías orientadas por los profesores.

- Monitoreo de los resultados. Usado como medio identificador y difusor de buenas prácticas, de auspicio a la mejora, indicador de las áreas más débiles y provocador de respuesta institucional ante los resultados. El monitoreo de resultados persigue provocar “alto desempeño y rápida mejora” mediante la fijación de “expectativas claras y altas” en relación a lo que los alumnos y profesores deben lograr.
- Publicación de Informes. la publicación de “informes de desempeño” es un componente esencial que procura generar transparencia respecto al desempeño de la escuela, “mayor responsabilidad y conciencia pública”, “creación de tensiones” en el sentido de esfuerzo a lo interno de los grupos de interés, “transparencia acerca de los problemas” e “impulso de mejoras adicionales”, elementos esenciales para intervenir a nivel de cada estudiante y mejorar su rendimiento.

RESULTADOS

La estrategia ha impactado en el aumento del rendimiento académico en general; se manifiesta una valoración positiva de los estudiantes, de las familias y de los docentes sobre la misma.

En la opinión de estudiantes encuestados, el programa hace de ésta una escuela diferente. Califican el programa de importante y favorable para ellos. Manifiestan también que el programa ha sido bien aceptado por todos, calificándolo como un buen mecanismo por el apoyo y la motivación que reciben de los profesores y directivos. Por último expresan que les ayuda a tener un mejor concepto sobre el aprendizaje y que el mismo está incidiendo en el rendimiento del estudiantado.

Los estudiantes tutores se sienten comprometidos, satisfechos y orgullosos con el rol que desempeñan. Opinan que las tutorías han sido de gran ayuda para los estudiantes con bajo rendimiento académico. El impacto que han tenido las tutorías –dicen- ha sido extraordinario por el rol que juegan los tutores con sus compañeros y por el notorio avance y crecimiento académico. En otras palabras, los estudiantes valoran el programa de tutorías como importante.

En adición, las evidencias apuntan a que se ha generado una mejora de la conciencia de los docentes y de las familias respecto a la necesidad de provocar el éxito de todos los alumnos. El mecanismo de difusión de la información implementado respecto a los logros académicos

es bien valorado por los profesores. Una maestra entrevistada expresó: “El programa a favor de la mejora del rendimiento implantado en nuestro centro es el programa que más me ha impactado. He observado una motivación significativa en el alumnado: realizan sus trabajos con la finalidad de pasar de nivel en el cuadro académico. Siento un alivio satisfactorio en cuanto a la disciplina debido a que los estudiantes han hecho suyo el sistema de apadrinamiento sugerido por otro colega que fomenta el aprendizaje cooperativo y el compañerismo en las tutorías. Como docente me siento motivada, obliga a profundizar más sobre el tema del día, pues sé que me espera una sección con deseo de aprender y de aportar lo que han investigado”.

Se ha registrado un aumento en el número de estudiantes brillantes, ubicados en el estrato superior respecto al logro académico, pasando de 1% a 11% de la matrícula durante la segunda fase del programa. En adición, se registra una reducción en la proporción de estudiantes en el estrato inferior de logro académico de 22% a 8.6%.

También se ha observado una mayor presión respecto a las expectativas de logro provenientes de los propios estudiantes y de las familias. En el escenario de la escuela padres y madres han sido observados mientras intercambian con sus hijos e hijas sobre las metas a alcanzar en las evaluaciones futuras.

DISCUSIÓN

Las evidencias sugieren que una nueva aptitud y conciencia colectiva se percibe en el centro respecto a las altas expectativas de rendimiento. Se registra un aumento en el nivel de logro en los estudiantes ubicados en el estrato inferior y un aumento en el número de estudiantes en la franja superior.

Las tutorías estudiantiles han sido un elemento clave en la mejora del rendimiento. Las evidencias reunidas apuntan que éstas potencian la obtención de mejores resultados y fomentan la búsqueda de metas comunes y de mecanismos novedosos de ayuda a los estudiantes con bajo logro como son el “apadrinamiento” entre estudiantes o las visitas domiciliarias por parte de los estudiantes tutores a sus pares con desempeño bajo para ayudarlos con las tareas. No obstante, los resultados del presente estudio no son concluyentes ni pueden ser generalizados en razón de que se realiza en el contexto de

una escuela de tiempo completo, que no es el caso del universo de las escuelas dominicanas; además, es necesario profundizar en el desarrollo de mecanismos de implantación de este tipo de abordaje.

En la primera fase, la estrategia mostró algunos lastres, ya que los docentes manifestaron desacuerdos con la implantación del componente de rendimiento mínimo para asegurar el éxito de todos los estudiantes en sus inicios. Poner el foco en los estudiantes y las familias ha tenido una aceptación generalizada. Durante el paso de la primera a la segunda fase -en el año escolar 2010-2011-, se registró una baja en la motivación del estudiantado y en los niveles de logro debido principalmente a la caída del esfuerzo para aumentar el rendimiento. Por ello es recomendable la implementación inmediata de los mecanismos de actualización sin que medien intervalos largos. Aunque la implantación del mecanismo de auspicio a la mejora de la segunda fase ha tenido un impacto positivo en los estudiantes, los profesores y las familias, es necesario profundizar en el estudio y desarrollo de mecanismos que permitan seguir mejorando el nivel de logro, el lenguaje de la enseñanza y la cooperación entre docentes. En adición, es necesaria la incorporación de pruebas estandarizadas con carácter investigativo, un aspecto también clave al realizar un viaje de mejora.

CONCLUSIONES

El rendimiento académico ha experimentado mejoras a partir de la intervención realizada en los estudiantes tanto a nivel individual como grupal. Con la implementación de la estrategia, la conciencia colectiva, y en particular la de los docentes en relación a asegurar el éxito de todos los estudiantes, ha mejorado; la misma ha servido provocar una nueva actitud frente a los resultados; el número de estudiantes brillantes ha ido en aumento, experimentándose también una reducción en el número de estudiantes con rendimiento pobre. El programa de estudiantes tutores ha sido uno de los elementos claves para mejorar el rendimiento escolar. Es necesario extender y profundizar las investigaciones en materia de estrategias efectivas para mejorar el logro académico en el contexto de la escuela dominicana tanto de tiempo completo como en las de varias tandas particularmente en los estudiantes que aceptan el fracaso y en los que evitan el fracaso.

Referencias Bibliográficas

- Attali y Asociés (2010) República Dominicana 2010-2020. Informe de la Comisión Internacional para el Desarrollo Estratégico de la República Dominicana.

- Brunner, José J. y Elacqua, Gregory (2004), Factores que inciden en una educación efectiva: Evidencia internacional
- Center for International Development at Harvard University –CID- (2011) Construyendo un mejor futuro para la República Dominicana: Herramientas para el desarrollo.
- Darling-Hammond & Sykes (1999): Teaching as the learning profession: handbook of policy and practice. Jossey-Bass Publishers.
- Landes, David S. (1998). The Wealth and Poverty of Nations: Why Some Are So Rich and Some So Poor, N.Y., W. W. Norton and Company Ltd.
- Martínez, Jorge Adalberto (2008). Una propuesta alternativa para la Educación Secundaria en la República Dominicana. Tesis presentada para la obtención del grado de Doctor por la Universidad Complutense de Madrid.
- McKinsey & Company (2007). Como hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos.
- McKinsey & Company (2011). How the world's most improved school systems keep getting better. (¿Cómo se convierte un sistema educativo de bajo desempeño en uno bueno?).
- Navarro, Rubén Edel (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio en educación, año/vol. 1, número 002. Madrid, España.
- OECD (2008). Informe sobre las políticas nacionales de educación: República Dominicana.
- Perkins, David (1997) La escuela inteligente: del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente. Editorial GEDISA. Barcelona.
- PREAL y EDUCA (2010). El reto es la calidad: Informe de progreso educativo República Dominicana.
- Torres, Rosa Maria (1995). Los achaques de la educación. Instituto Fronesis-Libresa, Quito.
- Tran Van Doan (2002). The poverty of Ideological Education. Cultural heritage and contemporary change, (La pobreza de la educación ideológica. Herencia cultural y cambio contemporáneo), Serie III, Asia, Volumen 18, Council for Research in Values and Philosophy.

2.8 Análisis del Currículo del Técnico Básico para Jóvenes y Adultos en el Politécnico Sánchez Ramírez

Mtro. Teófilo de la Cruz González (ITECO, Cotui).

INSTITUTO TECNOLÓGICO DE SANTO DOMINGO (INTEC)
ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

Análisis del Currículo de Técnico Básico para Jóvenes y Adultos en el Politécnico Juan Sánchez Ramírez, Distrito 16-01 de Cotuí, Rep. Dom. Año escolar 2009-2010

Sustentada por:
Teófilo de la Cruz González

Santo Domingo, 2011

Objetivos de la Investigación

Objetivo General

Analizar el currículo de Técnico Básico para jóvenes y adultos, en el Politécnico Juan Sánchez Ramírez, del Distrito 16-01 de Cotuí en el año escolar 2009-2010.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Fue diseñado como una opción para jóvenes y adultos que tuvieran necesidad imperiosa de salir del sistema formal de educación y subsecuentemente insertarse en el mercado de trabajo (SEE, 1995, p. 3).

Sin embargo, 15 años después, no se ha analizado dicho currículo a la luz de los principios de los enfoques modernos de la educación de personas jóvenes y adultas, lo que hace surgir la pregunta: **¿Cuáles son las características del currículo de Técnico Básico teniendo en cuenta los principios de la educación de personas jóvenes y adultas desde un enfoque pedagógico crítico?**

MARCO METODOLOGICO

4.1.1 Metodología

Enfoque:
Cualitativo

Instrumentos de recolección de información:
Entrevistas
Análisis de documentos

En general, la investigación se lleva a cabo aplicando una combinación de dos modelos de análisis curricular: el primero, presentado por George Posner y el segundo, por Jorge Posada.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

- 1-¿Qué situación dio origen al diseño del currículo de Técnico Básico?
- 2- ¿Cuáles son los supuestos explícitos u ocultos de los que parte el diseño del currículo de Técnico Básico?
- 3-¿Cómo se aplica el currículo de Técnico Básico para jóvenes y adultos en el Politécnico Juan Sánchez Ramírez?
- 4-¿Cuáles son las similitudes o diferencias entre el currículo de Técnico Básico para jóvenes y adultos y el currículo que sugieren los principios de la educación de personas jóvenes y adultas desde un enfoque pedagógico crítico?

MARCO METODOLOGICO

4.1.1 Metodología

Modelo (Parcial) de Análisis Curricular propuesto por George Posner

CAPÍTULO I-¿Cómo se documenta el currículo?

- *¿En qué documento y otros artículos se basará el análisis?
- *¿En qué aspectos del análisis se centran los documentos?
- *¿Qué limitaciones se encuentran en cuanto a documentación?

CAPÍTULO II-¿Qué situación dio como resultado el diseño del currículo?

- *¿Quiénes se involucran en el diseño?
- *¿Qué problema social, político o educacional trataba el currículo de responder?
- *¿Qué elementos de planeación dominaron el proceso de desarrollo del currículo?

CAPÍTULO III-¿En qué supuestos se basa el enfoque curricular?

- *¿Qué concepciones de aprendizajes, objetivos, currículo y enseñanza subyacen tras los materiales que se están usando?
- *¿Qué aspectos de un currículo oculto acompañarían probablemente las concepciones y perspectivas en las cuales se basa el currículo?
- *¿en qué medida es probable que el currículo desempeñe un papel hegemónico en sus propósitos o su contenidos?

MARCO METODOLOGICO

4.1.1 Metodología

Modelo (Parcial) de Análisis Curricular propuesto por Jorge Posada

CATEGORÍA DE ANÁLISIS	SE PERSIGUE DETERMINAR
Para los programas educativos	
CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL CONTEXTO ECONÓMICO, SOCIAL Y POLÍTICO	Se contrasta con las características económicas, sociales y políticas del país en este período. También se tiene en cuenta los eventos nacionales e internacionales que ocurren en la EDPA.
Para el análisis de los materiales educativos	
CONCEPCIONES PEDAGÓGICAS	Son las afirmaciones acerca de las funciones (intencionalidades, propósitos) de la educación, sobre el hombre y mujer que contribuye a formar, el tipo de sociedad a construir, el aprendizaje, los sujetos del proceso educativo (profesores, estudiantes).
CONCEPCIONES CURRICULARES	Son las afirmaciones acerca de los contenidos a enseñar, los criterios de selección de los contenidos, la lectura de la realidad que hacen, las formas de organización e integración de los saberes, las metodologías, los materiales educativos, la evaluación.
PERTINENCIA	Son las afirmaciones que permiten notar si se tiene en cuenta los saberes de los jóvenes y adultos y se incorporan al desarrollo del proceso formativo (Decreto 3011), y si es un programa específico para la EDPA (González y Sarmiento, 1998).
LECTURA DEL MUNDO	¿Qué dicen acerca de la realidad, del conflicto, de la globalización...? ¿Qué concepciones e ideas de ciudadanía?
CONCEPCIÓN DE LECTURA Y ESCRITURA	¿Qué concepción de lectura y escritura expresan?
ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	¿Qué estrategias metodológicas desarrollan? (Concepción de las concepciones de aprendizaje).

Posada, Jorge Posada de Juan Posada

RESULTADOS

Situación que dio origen al desarrollo del currículo de Técnico Básico

2-¿Qué problema social, político o educacional trataba el currículo de responder??

Estudiantes con el 8vo aprobado en 1991	Estudiantes con el nivel medio aprobado 1995
1,108,298	576,136 (48%)

RESULTADOS

El currículo del Técnico Básico está dirigido a personas jóvenes y adultas con el 8vo grado aprobado. Comprende 37 menciones técnicas, distribuidas en 14 ramas ocupacionales, dentro de las cuales están representados los tres sectores productivos del país, a saber, el sector industrial, sector servicio y sector agropecuario. De estas menciones, el sector industrial abarca la mayor cantidad de menciones con 19, seguido por el sector servicios con 13 y finalmente el sector agropecuario con 5.

RESULTADOS

Supuestos de los que parte el diseño del currículo

1-¿Cuáles son las concepciones pedagógicas tras el currículo?

1. "Se elaboró a partir de unas competencias técnicas claves para el desempeño de las ocupaciones" (comunicación personal del 23 de Julio 2010)
2. Cada una de las menciones ocupacionales que componen el Técnico Básico, posee una lista de competencias observables, que el o la participante deberá exhibir al concluir el curso.
3. El currículo del Técnico Básico fue diseñado para "dar respuestas a los cambios operados en el país en materia tecnológica y de su sistema productivo" (comunicación personal del 23 de Julio 2010).
4. Persigue ser "una oferta alternativa dentro de la Educación Técnica Profesional que se adapta a las necesidades específicas de cada entorno" (SEE, 1995, p. 3) y "lograr un dominicano o dominicana más participativo, democrático y con mayor sensibilidad al medio ambiente".

RESULTADOS

Situación que dio origen al desarrollo del currículo de Técnico Básico

1-¿Quiénes se involucran en el diseño del currículo?

El currículo fue diseñado por un comité cuyo integrantes fueron:

Douglas Hasbún
Juan Bautista Pérez
Miguel Ureña,
Andrés Guerrero
José Encarnación
Evaristo Mejía Lugo
Arturo Kotesky

RESULTADOS

Supuestos de los que parte el diseño del currículo de Técnico Básico

1-¿Cuáles son las concepciones pedagógicas tras el currículo?

5. "crear oportunidades que logren la gradual independencia" de los alumnos, lo cual se pretende hacer "tomando en consideración sus características personales, fruto de las diferencias individuales y ambientales".
6. Y "Se busca una educación práctica con más contenidos significativos"

RESULTADOS

Currículo de Técnico Básico frente al enfoque Pedagógico Crítico:

Entre las similitudes de este currículo con un enfoque pedagógico crítico están las siguientes:

- a- Puede adaptarse al contexto en el que se desarrolla.
- b- Es flexible.
- c- Está bien articulado con la educación de Personas Jóvenes y Adultas.
- d- Representa una alternativa dentro del sector formal del Sistema Educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Aldana E. y Caballero P. (1997). *La reforma Educativa en Colombia: Perspectivas y desafíos*. Santafé de Bogotá: PREAL/SER.
- Assaél J. y Inzunza J. 2008. *Las luchas por el derecho a la educación en América Latina*. Buenos Aires. Camilo, M., Di Pierro, M. y Ruiz, M. (2005). *Situación presente de la EDFJA en América Latina y el Caribe*. México: CREFAL.
- Colás Bravo, M. (1994). *La metodología cualitativa en España: Aportaciones científicas a la educación*. Madrid, España.
- DAI's. *Development Alternative Inc* (Desarrollo Alternativo Inc.). Reporte sobre el INFOTEP para el 2008.
- Economista Dominicano. (2009). *El impacto de la crisis financiera global en República Dominicana*. Disponible en <http://economistadominicano.wontpress.com/2009/03/20/>. recuperado 14 de noviembre 2010 de http://www.oet.es/alfabetizacion/BelemFramework_Final_es.pdf
- EDUCA (Septiembre 2007). La realidad de la educación técnica dominicana. Revista de EDUCA. No.4, páginas 1-4
- Ertmer, P. A., Newby, T. J. (1993). *Behaviorism, cognitivism, constructivism: Comparing critical features from an instructional design perspective*. *Performance Improvement Quarterly*. 6 (4), 50-70. (Conductismo, cognitivismo y constructivismo: una comparación crítica de las características críticas, a partir de enfoque de diseño instruccional). Revista Performance Improvement Quarterly.
- Escudero, J. M. (1999). *Diseño, desarrollo e innovación del currículo*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Giroux, H. A. (2004) *Desafiar el Nuevo Orden Mundial del Neoliberalismo*. New York. NY.
- Huerta Amezola, J., Pérez García, I. y Castellanos, A. *Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales*. Disponible en: <http://educar.jalisco.gob.mx/13/13Huerta>

CONCLUSIONES

- El Técnico Básico es un currículo de diseño técnico, de corte conductista, aunque algunos otros modelos como el constructivista se encuentran a menor grado representados en él.
- El currículo del Técnico Básico es una herramienta importante para el sistema educativo dominicano, especialmente para la educación de personas jóvenes y adultas.
- Fue diseñado por un equipo de expertos en la materia, aunque algunos sectores no estuvieron representados en él.
- El perfil de egresados de la mayoría de las menciones debe actualizarse, especialmente la carrera de informática.
- Posee instalaciones adecuadas para la aplicación del currículo (a excepción de ebanistería y refrigeración).
- No opera con suficiencia financiera para la aplicación del currículo.

RECOMENDACIONES

- 1- Revisar el currículo y completar el comité de diseño.
- 2-Instalar una unidad de producción en el Politécnico Juan Sánchez Ramírez
- 3-Implementar o fortalecer los mecanismos de: patronato institucional, pasantías ocupacionales, comités técnicos y comités consultivos.
- 4-Incluir una asignatura relacionada con el manejo del computador
- 5-Elevar el perfil ocupacional del Técnico Básico en Informática.

2.9 Relación entre el Currículo Intencional y el Currículo Implementado en los Centros de Educación Básica de República Dominicana.

Dra. Anzell Schecker Mendoza (MINERD)

Introducción: propósito e importancia del estudio

El propósito de este estudio es caracterizar y analizar las decisiones que toman los docentes de educación básica cuando implementan el currículo intencional en el área de Lengua Española, específicamente de comprensión lectora.

A partir del Plan Decenal (1992-2002) se formuló un nuevo diseño curricular que se puso en vigencia en 1995 basado en el enfoque constructivista y en área de Lengua Española bajo el enfoque Funcional y Comunicativo. Este nuevo currículo fue una de las estrategias principales impulsadas para mejorar la calidad de los aprendizajes.

Este estudio pretende contribuir a mejorar nuestra comprensión sobre las políticas curriculares y la relación compleja que existe entre la intención y la implementación del currículo. Los resultados de esta investigación muestran cómo se implementa el currículo en las aulas y cuáles factores influyen en las decisiones que toman los docentes acerca de qué y cómo enseñar.

En momentos en que se desarrolla un nuevo Plan Decenal (2008-2018) y se dispone de una revisión y actualización curricular consideramos muy pertinente considerar los hallazgos e implicaciones de este estudio.

Objetivos

A continuación se presentan las preguntas que orientaron la investigación y que expresan los objetivos de la misma:

- ¿Hasta qué punto hay diferentes patrones de implementación del currículo de lectura?
- ¿Se pueden caracterizar esos patrones de implementación como pertenecientes a ciertas perspectivas pedagógicas y enfoques promovidos por la política curricular vigente o por pasadas?

- ¿Qué configuración de características de los docentes y de la escuela está asociada a distintos patrones de implementación?

Principales referentes teóricos (Marco teórico-conceptual)

Se concibe el currículo como una oportunidad para aprender y se distinguen tres componentes: el intencionado, el implementado y el logrado (Schmidt and McKnight 1995; Schmidt et al 2001).

- Curriculum intencionado: se refiere a las intenciones y expectativas de aprendizaje que se trazan en los planes y políticas (documentos curriculares).
- Curriculum implementado: se refiere a las estrategias y prácticas desarrolladas en el aula.
- Curriculum logrado: son los conocimientos y habilidades aprendidas por los estudiantes.

En este estudio solo se abordan los primeros dos.

Se revisaron distintas investigaciones y perspectivas sobre implementación de políticas. Estas investigaciones sugieren que es preferible adoptar perspectivas de arriba-abajo y de abajo-arriba. Se asumió la concepción de que los actores locales (docentes) son también hacedores de política porque sus decisiones y acciones afectan cómo las políticas se desarrollan en la práctica y por tanto las modifican (Lipsky 1980; Coburn 2006; Honig 2006).

A su vez se ha adoptado la perspectiva de “hacer sentido” (sense making). Desde esta visión se entiende que quienes implementan tratan de encontrarle sentido a la política. Este es un proceso activo de interpretación que está influido por el conocimiento de la persona (cognición individual) y por la situación o contexto (cognición situada) en que se desenvuelve (Spillane et al 2002). Por

tanto, los docentes no adoptan directamente una política sino que la interpretan de acuerdo a sus conocimientos, creencias, experiencias y condiciones de trabajo.

Diseño y metodología

Este estudio es un análisis secundario de los datos recogidos del 2005 al 2007 por la investigación realizada por el Consorcio de Evaluación e Investigación Educativa (CEIE) compuesto por la Universidad de Albany, INTEC y PUCMM. El CEIE investigó sobre el aprendizaje de los estudiantes dominicanos y las oportunidades para aprender que poseían en la educación básica.

Para este estudio solo se analizaron los datos de los cuestionarios de docentes de 4to, 5to y 6to grado, un total de 1349 cuestionarios de una muestra representativa de 200 centros educativos públicos, rurales y urbanos, y centros educativos privados.

Para identificar y clasificar las principales variables que distinguen un patrón de implementación de otro.

Se usó el Análisis de Componentes Principales (ACP) del SPSS para identificar los componentes que comprendían la implementación del currículo. ACP agrupó las preguntas y redujo los datos a 6 componentes principales tomando en cuenta las variables referidas a contenidos, estrategias de enseñanza y expectativas de desempeño. Se analizaron y se construyeron 6 constructos que definen las variables incluidas en cada patrón de implementación.

Se utilizó luego la técnica de cluster (K-Means clusters) para identificar los diferentes patrones de implementación a través de la asignación de los casos por la similitud de sus respuestas a los distintos clusters o grupos. Se formaron tres grupos.

Para descubrir la asociación de condiciones y factores que pudieran explicar los diferentes patrones de implementación

Se utilizó la metodología de análisis comparativo cualitativo mediante el software Qualitative Comparative Analysis fuzzy-sets (fsQCA) para identificar la combinación de características del docente y la escuela que se asocian a cada patrón de implementación. Este método

se basa en la lógica algebraica Bayesiana para guiar las inferencias y utiliza tablas de contingencia para representar los datos.

Las características del docente consideradas fueron: titulación, capacitación docente, experiencia, percepción que tiene de sus estudiantes. Las características del centro fueron: tiempo de clase, recursos didácticos, supervisión, reuniones de personal, tipo de escuela público o privado, zona urbano o rural. Para cada una de estas categorías se establecen los parámetros para determinar su ausencia o presencia.

Principales resultados

El análisis de Componentes Principales identificó los siguientes componentes en la implementación del currículo de lectura:

- Procesos de comprensión lectora literal e inferencial: se refiere a los contenidos y actividades relacionadas con los procesos de comprensión literal de extraer información directa del texto y comprensión inferencial de interpretar información implícita en el texto.
- Enfoque constructivista: se refiere al uso de estrategias activas que ponen al alumno en el centro de las actividades
- Enfoque tradicional: se refiere al uso de estrategias pasivas que colocan al maestro como el centro.
- Proyectos: se refiere al uso de la metodología de proyectos donde los alumnos deben planear, ejecutar y mostrar un producto.
- Uso de diferentes tipos de textos: literarios, no literarios, textos distintos a los libros de texto. Incluye los contenidos y las actividades con distintos tipos de texto como cuentos, fábulas, noticias, cartas, recetas, entre otros.
- Evaluación: se refiere a estrategias de evaluación formativa como la participación en clase, la corrección de las tareas, coevaluación, entre otras. No incluye el uso de exámenes.

El análisis de K-means cluster agrupó los casos en tres categorías o patrones de implementación (la media se fijó en 50 y la desviación estándar en 15):

Tabla 1. Perfiles de cada patrón de implementación

	Clusters		
	1 N= 456	2 N= 494	3 N= 399
Enfoque constructivista	50.11	54.37	44.47
Enfoque tradicional	42.85	55.35	51.55
Proyectos	44.49	56.65	48.06
Evaluación	58.50	50.69	39.42
Comprensión Inferencial	42.56	60.80	45.13
Comprensión literal	54.12	55.36	38.66
Uso de textos no literarios	39.21	60.51	49.32
Uso de textos distintos a los libros	52.00	55.16	41.33
Uso de textos literarios	53.52	55.97	38.59
Elaboración propia. Datos del CEIE			

Como se puede observar, se identificaron tres de implementación (PI) distintos que por sus características hemos denominado de la siguiente manera:

PI-1 Pedagogía Constructivista Incipiente

Se caracteriza por utilizar con frecuencia estrategias de corte constructivista que posibilita la participación activa del alumno. La evaluación tiene una puntuación alta pues se refiere también a participación en clase. Sin embargo, en cuanto a los contenidos privilegia los procesos de comprensión literal y el uso de textos literarios.

PI-2 Pedagogía Integrada

Se caracteriza por el uso de una variedad de estrategias y la cobertura mayor de contenidos. Utiliza tanto estrategias constructivistas como tradicionales. Privilegia la comprensión inferencial y el uso de textos no literarios aunque los demás también son de uso frecuente.

- PI-3 Pedagogía Tradicional Afinada

Se caracteriza por el uso de estrategias relacionadas con el enfoque tradicional pero usa un poco la metodología de proyectos y privilegia más los procesos de comprensión inferencial que literal. Utiliza textos no literarios y probablemente el libro de texto.

Una vez identificados los patrones de implementación se buscó cuáles factores estaban asociados a los mismos. Los resultados del fsQCA identificaron las siguientes combinaciones de condiciones (la letra en mayúscula significa presencia, la minúscula ausencia) y vías que dan como resultado determinado patrón:

Gráfico 1.

Relación patrón implementación 1 con factores y características de los docentes y los centros

Características del PI-1: Pedagogía Constructivista Incipiente	Factores y Condiciones relacionadas con PI-1
<ul style="list-style-type: none"> Comprensión inferencial / Comprensión literal Enfoque tradicional / Enfoque constructivista Uso de textos literarios / Uso de textos no literarios / Uso de otros textos distintos a los libros de texto Evaluación / Proyectos 	<p>CAPACITACION*EXPERIENCIA*tiempo*TITULACION*SUPERVISION*reuniones*percepción estudiantes* PUBLICO*URBANO*RECURSOS</p> <p>CAPACITACION*EXPERIENCIA*tiempo*TITULACION*SUPERVISION*REUNIONES*PERCEPCIÓN ESTUDIANTES* PUBLICO* URBANO*RECURSOS</p>

El PI-1 está relacionado con dos combinaciones de factores. Por un lado docentes con titulación, capacitados, que consideran que sus estudiantes no están preparados para el grado porque no dominan contenidos anteriores y que se encuentran en escuelas públicas, urbanas, con supervisión, recursos pero sin participación en reuniones ni tiempo suficiente. Por otro lado, se dan los mismos factores esta vez con percepción positiva de los estudiantes y reuniones de personal. El factor común en ambas vías es la falta de tiempo. Esto puede explicar, hasta cierto punto, por qué se seleccionan marcadamente solo algunos contenidos.

Gráfico 2.
Relación patrón implementación 2 con factores y características de los docentes y los centros

Características del PI-2: Pedagogía Integrada	Factores y Condiciones relacionadas con PI-2
<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión inferencial / • Comprensión literal • Enfoque tradicional / Enfoque constructivista • Uso de textos literarios / Uso de textos no literarios/ Uso de otros textos distintos a los libros de texto • Evaluación / Proyectos 	CAPACITACION*EXPERIENCIA* TIEMPO*TITULACION* SUPERVISION*REUNIONES* PERCEPCIÓN ESTUDIANTES* Público*URBANO*RECURSOS

El Patrón de Implementación 2 se asocia con docentes titulados, capacitados, con experiencia, con una percepción de que sus estudiantes dominan los contenidos previos y que trabajan en centros urbanos, privados, con supervisión, recursos, participación en reuniones y tiempo. El conjunto de condiciones relacionadas con este patrón pueden explicar por qué éste es el que presenta mayor frecuencia y variedad de actividades y estrategias.

Gráfico 3.
Relación patrón implementación 3 con factores y características de los docentes y los centros

Características del PI-3: Pedagogía Tradicional Afinada	Factores y Condiciones relacionadas con PI-3
<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión inferencial / • Comprensión literal • Enfoque tradicional / Enfoque constructivista • Uso de textos literarios / Uso de textos no literarios / Uso de otros textos distintos a los libros de texto • Evaluación / Proyectos 	capacitación*EXPERIENCIA* tiempo*titulación*SUPERVISION* reuniones*percepción estudiantes* PUBLICO*urbano*RECURSOS CAPACITACIÓN*EXPERIENCIA* tiempo*TITULACIÓN* SUPERVISION*REUNIONES*PERCEPCIÓN ESTUDIANTES* PUBLICO*URBANO*recursos

El PI-3 se presenta al combinar factores de dos maneras distintas. Por un lado, cuando los docentes no tienen formación ni capacitación, tienen experiencia, perciben que sus estudiantes no están preparados y los centros con públicos, rurales, no tienen tiempo pero tienen recursos. Por otro lado, los docentes están capacitados, perciben que sus estudiantes están preparados y están en centros públicos urbanos donde se reúnen pero no tienen materiales. Es decir que por un lado tienen recursos pero no tienen la formación y por el otro tienen formación pero no recursos. En ambas configuraciones no hay tiempo suficiente. Esto pudiera explicar la selección de contenidos y también el predominio de estrategias tradicionales al no disponer de la formación o de los recursos didácticos.

Conclusiones

- Se identificaron tres patrones distintos de implementación del currículo de Lengua española, comprensión lectora. Las diferencias están relacionadas con la frecuencia y el tipo de actividades realizadas en el aula así como la prioridad dada a ciertos con-

tenidos relacionados con los procesos de comprensión y el uso de distintos tipos de textos y la combinación de estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes.

- Ninguno de los patrones de implementación encontrados muestra el predominio del enfoque constructivista y funcional y comunicativo de la lengua tal como se presenta en los documentos oficiales.
- Existe una mezcla de diferentes estrategias de enseñanza desde diferentes perspectivas. Existe la tendencia por parte de los docentes de añadir pero sin abandonar sus antiguas estrategias.
- Los tres patrones identificados muestran que la relación entre el currículo intencional e implementado es compleja y dinámica y varía de un aula a otra.
- La asociación de características de la escuela y el docente y los PI no es concluyente pero muestra relaciones que vale la pena profundizar:
- Por ejemplo, el tiempo empleado en clase parece ser uno de los factores más importantes que influye en las decisiones que toman los maestros sobre que enseñar; se encontró una relación consistente entre la percepción de los estudiantes por parte de los docentes y el tener reuniones de personal en el centro educativo.
- A pesar de tener un currículo nacional y un sistema centralizado, estos resultados muestran que los docentes interpretan la política y toman decisiones basadas en sus conocimientos, experiencias y condiciones. Ellos modifican la política al implementarla.

Algunas implicaciones de estos resultados son:

- Los que diseñan las políticas educativas deben considerar la complejidad del proceso de implementación. Es necesario ver a los docentes como hacedores de políticas y tomar en cuenta sus características y el contexto organizacional de la escuela como punto de partida.
- Se requiere más planificación, inversión y esfuerzo para saber cómo implementar determinada política.
- Más investigación es necesaria para explorar con mayor profundidad la relación entre factores y patrones encontrada en este estudio. Para el futuro se

deben relacionar los patrones de implementación con los logros de los estudiantes para conocer los efectos de los mismos en el aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Allington, Richard. 2000. *Effects of Reading Policy on Classroom Instruction and Student Achievement*. Albany: Center on English Learning and Achievement (CELA).
- Benavot, Aaron, and Nura Resh. 2003. *Educational Governance, School Autonomy, and Curriculum Implementation: A comparative study of Arab and Jewish schools in Israel*. *Journal of Curriculum Studies* 35 (2):171-196.
- Boote, David. 2006. *Teachers' Professional Discretion and the Curricula*. *Teachers & Teaching* 12 (4):461-478.
- Coburn, Cynthia. 2001. *Collective Sensemaking about Reading: How teachers mediate reading policy in their professional communities*. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 23 (2):145-170.
- ———. 2004. *Beyond Decoupling: Rethinking the Relationship Between the Institutional Environment and the Classroom*. *Sociology of Education* 77 (3):211-244.
- ———. 2005. *Shaping Teacher Sensemaking: School Leaders and the Enactment of Reading Policy*. *Educational Policy* 19 (3):476-509.
- ———. 2006. *Framing the Problem of Reading Instruction: Using Frame Analysis to Uncover the Micro-processes of Policy Implementation*. *American Educational Research Journal* 43 (3):343-379.
- Coburn, Cynthia, and Mary Kay Stein. 2006. *Communities of Practice Theory and the Role of Teacher Professional Community in Policy Implementation*. In *New Directions in Education Policy Implementation*, edited by M. Honig. New York: State University of New York.
- Darling-Hammond, Lynda. 2004. *Inequality and the Right to Learn: Access to Qualified Teachers in California's Public Schools*. *Teachers College Record* 106 (10):1936-1966.

- De Lima, Dinorah. 2002. Evaluación del Programa de Español de Primero y Segundo Grados de la Educación Básica. Edited by S. d. E. d. Educación. Vol. 5, Investigación Educativa. Santo Domingo: Editora Centenario.
- Diaz Santana, Miriam 1996. Educación y Modernización Social en República Dominicana: Un análisis sociológico del Plan Decenal Santo Domingo: Editora Corripio.
- Dyer, Caroline. 1999. Researching the Implementation of educational Policy: a backward mapping approach. *Comparative Education* 35 (1):45-61.
- Elmore, Richard. 2004. School Reform from the Inside Out. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Field, Andy. 2005. Discovering Statistics using SPSS. Second ed. London: Sage Publications.
- Fullan, Michael. 1993. Change Forces Probing the Depths of Educational Reform. London: The Falmer Press.
- Grendstad, Gunnar. 2007. Causal Complexity and Party Preference. *European Journal of Political Research* 46:121-149.
- Grossman, Pamela, Peter Smagorinsky, and Sheila Valencia. 1999. Appropriating Conceptual and Pedagogical Tools for Teaching English: A conceptual framework for studying professional development. Albany, NY: National Center on English Learning & Achievement.
- Honig, Meredith. 2006. Complexity and Policy Implementation: Challenges and opportunities for the field In *New Directions in Education Policy Implementation* edited by M. Honig. New York: State University of New York.
- Lipsky, Michael. 1980. Street-level Bureaucracy: Dilemmas of the individual in public services. New York: Russell Sage Foundation.
- Lockheed, Marlaine, and Enmanuel Jimenez. 1995. Public and Private Secondary Schools in Developing Countries: What are the differences and why do they persist? : World Bank.
- Loucks, Susan, and Ann Lieberman. 1983. Curriculum Implementation. In *Fundamental curriculum decisions*, edited by F. English. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ma, Yun-peng, Chi-chung Lam, and Ngai-ying Wong. 2006. Chinese Primary School Mathematics Teachers Working in a Centralised Curriculum System: A case study of two primary schools in North-East China. *Compare: A Journal of Comparative Education* 36 (2):197-212.
- McKnight, Curtis C. 1979. Model for the Second Study of Mathematics. . *Bulletin 4: Second IEA Study of Mathematics*
- Newmann, Fred M., BetsAnn Smith, and Elaine Allensworth. 2001. Instructional Program Coherence: What it is and why it should guide school improvement policy. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 23 (4):297-321.
- Opdenakker, Marie-Christine, and Jan Van Damme. 2006. Differences between Secondary Schools: A study about school context, group composition, school practice, and school effects with special attention to public and Catholic schools and types of schools. *School Effectiveness and School Improvement* 17 (1):87-117.
- Ragin, Charles. 1994. *Constructing Social Research*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.
- ———. 2000. *Fuzzy-Set Social Science*. Chicago: University of Chicago Press.
- ———. 2008. *Redesigning Social Inquiry: Fuzzy Sets and Beyond*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Rogan, John, and Diane Grayson. 2003. Towards a theory of curriculum implementation with particular reference to science education in developing countries. *International Journal of Science Education* 25 (10):1171-1204.
- Scheker, Ancell. 1999. *La Capacitación en Alfabetización Inicial: Relaciones entre teoría y práctica*, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Buenos Aires.

- Schmidt, William , and Richard Prawatt. 2006. Curriculum Coherence and National Control of Education: issue or non-issue? *Journal of Curriculum Studies* 38 (6):641-658.
- Schmidt, William, Doris Jorde, Leland Cogan, Emilie Barrier, Ignacio Gonzalo, Urs Moser, Katsuhiko Shimizu, Toshio Sawada, Gilbert Valverde, Curtis C. McKnight, Richard Prawatt, David Wiley, Raizen Senta, Edward Britton, and Richard Wolfe. 1996. *Characterizing Pedagogical Flow: An Investigation of Mathematics and Science Teaching in Six Countries*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Schmidt, William, and Curtis C. McKnight. 1995. Surveying Educational Opportunity in Mathematics and Science: An international perspective. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 17 (3):337-353.
- Schmidt, William, Curtis C. McKnight, and Senta Raizen. 1997. *A Splintered Vision: An Investigation of U.S. Science and Mathematics Education*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishes.
- Schmidt, William, Hsing Chi Wang, and Curtis C. McKnight. 2005. Curriculum Coherence: An examination of US mathematics and science content standards from an international perspective. *Journal of Curriculum Studies* 37 (5):525-559.
- Secretaria de Estado de Educacion, Bellas Artes y Cultos. 1994. *Fundamentos del Curriculum Tomo I: Fundamentacion Teorica-Metodologica* Santo Domingo Editora Taller.
- Secretaría de Estado de Educación y Cultura. 2000. *Síntesis de la Evaluación a Medio Término del Plan Decenal de Educación*. Santo Domingo: Secretaría de Educación y Cultura
- Spillane, James. 1998. A Cognitive Perspective on the Role of the Local Educational Agency in Implementing Instructional. *Educational Administration Quarterly* 34 (1):31-57.
- Spillane, James P., Brian J. Reiser, and Todd Reimer. 2002. Policy Implementation and Cognition: Reframing and refocusing Implementation Research. *Review of Educational Research* 72 (3):387-431.
- Spillane, James, Brian J. Reiser, and Louis Gomez. 2006. Policy Implementation and Cognition: The role of human, social, and distributed cognition in framing policy implementation. In *New Directions in Education Policy Implementation*, edited by M. Honig. New York: State University of New York.
- Valverde, Gilbert. 2003. Curriculum, International. In *Encyclopedia of Education*, edited by J. Guthrie. New York: McMillan, USA Reference, Gale Group.
- ———. 2003. Monitoring and Evaluation of Educational Opportunities and Learning in USAID Sponsored Projects in the Dominican Republic. Technical Proposal in response to RFP:517-03-017.
- ———. 2004. Curriculum Convergence in Chile: The Global and Local Context of Reforms in Curriculum Policy. *Comparative Education Review* 48 (2):174-201.
- Valverde, Gilbert, Leonard Bianchi, Richard Houang, William Schmidt, and Richard Wolfe. 2002. *According to the Book: Using TIMSS to investigate the translation from policy to pedagogy in the world of textbooks*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publisher.
- Valverde, Gilbert, Sarah González, Leonardo Valleirón, Luis Dominguez, and Sandra González. 2007. How are Mathematics and Reading Comprehension Learned in the Primary Schools of the Dominican Republic? A final summary of highlights from the Educational Evaluation Research Consortium Study of third through seventh grade. Educational Evaluation Research Consortium (EERC)/United States International Development Agency (USAID).
- Valverde, Gilbert, and William Schmidt. 2000. Greater expectations: learning from other nations in the quest for 'world-class standards' in US school mathematics and science. *Journal of Curriculum Studies* 32 (5):651-687.
- Wiseman, Alex, and David Brown. 2003. Teacher Curricular Control and Student Performance. *Curriculum & Teaching Dialogue* 5 (2):131-146.

2.10 Estrategias Metodológicas para la Formación de Valores Ciudadanos en Personas Jóvenes y Adultas del Técnico Básico en el Politécnico Juan Sánchez Ramírez del Distrito Educativo 16-01 del Municipio de Cotuí 2009-2010,

Lic. Ramona Hernández (Politécnico Juan Sánchez Ramírez, Cotuí).

Introducción

Esta investigación trata las estrategias metodológicas para la formación en valores ciudadanos de personas jóvenes y adultas del Técnico Básico del Politécnico Juan Sánchez Ramírez en el municipio de Cotuí, del Distrito Educativo 16-01. Desde el punto de vista teórico las estrategias metodológicas utilizadas en este programa deben estar acorde con el desafío de estos tiempos modernos, en cuanto a la adquisición de valores y la necesidad existente de los mismos la parte. Para determinar si se están aplicando las estrategias metodológicas propuestas en el currículo u otras referentes a la construcción de valores ciudadanos, se requiere realizar una investigación en esta dirección, la cual, se formula partiendo de la siguiente interrogante: ¿Cuáles son las estrategias usadas para la formación de valores ciudadanos de Personas Jóvenes y Adultas del Técnico Básico en el Politécnico Juan Sánchez Ramírez, año 2009 - 2010.

- ¿Cuáles son las características sociodemográficas de la población objeto de estudio?
- ¿Cuáles son las diferentes estrategias metodológicas utilizadas por los maestros y las maestras para el fomento de valores ciudadanos en personas jóvenes y adultas que participan en los cursos del Técnico Básico?
- ¿Cuáles estrategias metodológicas son usadas con más frecuencia en el desarrollo de los contenidos curriculares para la formación en valores ciudadanos?
- ¿Cómo aplican los y las docentes las estrategias metodológicas sugeridas en el currículo vigente en los cursos de Técnico Básico?
- ¿Cuáles son las estrategias metodológicas sugeridas por el Ministerio de Educación en la enseñanza de valores y cuáles son las implementadas por los docentes?

- ¿Es necesario implementar nuevas estrategias y pedagógicas para la promoción y formación de valores ciudadanos en jóvenes y adultos que participan en los cursos de Técnico Básico?

Lo más importante del estudio es analizar las estrategias metodológicas, usadas por los docentes, para la formación en valores ciudadanos de personas jóvenes y adultas. Ya que la importancia de la utilización de estrategias en la enseñanza de valores es claramente expuesta por Buxarrais (2003, P.103), cuando dice, "para llevar a cabo un tipo de educación moral basada en la construcción racional y autónoma de valores, se requieren una serie de técnicas, que pueden usarse dentro del aula".

Asimismo en Mo Buxarrais Pag. 97 -98 dice: Creemos que un curriculum de educación moral deberá contemplar los tres tipos de sentidos: informativo, procedimentales actitudinales y de valor."

Objetivo General

Analizar las estrategias metodológicas usadas por los docentes para la formación en valores ciudadanos de personas jóvenes y adultos/as del Técnico Básico, en el Politécnico Sánchez Ramírez año 2009-2010 del Distrito Educativo 16-01 de Cotuí.

Objetivos Específicos

- Describir las características sociodemográficas de la población objeto de estudio.
- Describir las estrategias metodológicas implementadas por los maestros para la enseñanza de los valores ciudadanos en las personas jóvenes y adultas que participan en el Técnico Básico.
- Verificar el uso de contenidos desarrollados referidos a valores morales ciudadanos.

- Aplican los docentes las estrategias metodológicas sugeridas por el Ministerio Educación para la promoción de los valores ciudadanos.

Comparar las estrategias metodológicas utilizadas por los maestros y las sugeridas por el Ministerio de Educación para la enseñanza de valores ciudadanos. Presentar una propuesta de estrategias metodológicas para la formación en valores morales en la población de jóvenes y adultas.

Principales referentes teóricos

Los valores ciudadanos son aquellos que nos definen como persona, los que determinan la participación y el involucramiento del ser humano como parte de la sociedad, a través de ellos se puede vislumbrar lo que queremos y podemos ser en el futuro. Los valores son los que forman y moldean al ser humano para hacerlo mejores personas. Por tal razón existen reglas y normas que rigen la sociedad con una concepción moralista.

“Es imposible educar sin principios educativos y sin valores. Es impensable la existencia de una escuela si no tiene unos principios, si no se respetan valores que den sentido a la idea del hombre, del mundo, de la vida y del sentido de la historia” (Rubíes, 1980, p. 38).

La construcción de los valores y la adaptación a las normas, es un proceso de coordinación sucesiva donde el maestro y la maestra juegan un papel fundamental, creando los espacios de discusión que promuevan la resolución de problemas de forma conjunta, sirviendo el ambiente escolar de plataforma para la formación en valores (Boggino, 2004).

Según la SEEC (2000), la educación de jóvenes y adultos (as) se ubica dentro del marco de la educación permanente y tiene como punto de partida el hecho de que el hombre y la mujer aprenden durante toda su vida. En el contexto de la política de educación para todos y dentro de concepción de educación para la democracia, se asume que las personas pueden tener una participación social consciente y efectiva, en la medida en que han obtenido un nivel de educación que les permita articularse a procesos de desarrollo personal y social.

Merejo y Reyes (2009, p. 50) plantean que “la educación moral como una clarificación de valores, pretende un reconocimiento o toma de conciencia de los valores que

el sujeto posee; ya de ante mano, el reconocimiento de éstos, le permitirá guiar la conducta personal de acuerdo a su propia valoración”.

Asimismo Kohlberg (1929-1987), psicólogo norteamericano, realizó importantes estudios basados en un enfoque cognitivo-evolutivo; explicando el razonamiento moral en estadios y elaborando un cuestionario sustentado en dilemas hipotéticos. Kohlberg explica el razonamiento moral a través de los niveles de razonamiento: Pre-convencional 1,2; Convencional, 3,4, y Posconvencional, 5,6.

En el año 2000, la Secretaría de Estado de Educación (actualmente MINERD) editó dos textos sobre la educación en valores para el nivel básico y el nivel medio en los que se plantea que el nivel básico refiere las propuestas didácticas para facilitar la enseñanza en valores en la escuela, donde se pone de manifiesto las contradicciones sociales que llevan a la escuela a optimizar el valor del pensamiento crítico (SEE, 2000).

Metodología

En la investigación realizada sobre estrategias metodológicas en la formación de valores éticos de personas jóvenes y adultas del Técnico Básico en el politécnico Juan Sánchez Ramírez, Distrito 16-01 de Cotuí, año 2008–2009, se usó un enfoque cualitativo y al mismo tiempo respondió a un estudio de casos.

Se utilizaron para la recolección de datos la técnica de análisis documental y entrevistas. Además, no se pretendía producir inferencias a un universo determinado. Esta investigación será un estudio de caso de carácter particular.

Aunque una gran parte de la investigación se realizara con la revisión y análisis de documentos relacionados al tema, fue necesario aplicar la entrevistar a los seis (6) maestros que imparten el Técnico Básico, la observación de varias clases de aula y la revisión de los registros de asistencias y asentación de contenidos.

Principales resultados

De acuerdo a las opiniones de los maestros (as) las técnicas de investigación aplicada y a través de la evidencia en el proceso de observación, se pudo constatar que durante el proceso enseñanza-aprendizaje los maestros implementan algunas estrategias metodológicas para

abordar los valores, unas sugeridas por el Ministerio de Educación del Nivel Básico General y otras implementadas por ellos en el desarrollo de los contenidos de las asignaturas, tanto prácticas como teóricas. Sin embargo, estas estrategias y técnicas utilizadas por el docente al parecer propician poco la reflexión y el conflicto cognitivo que permita la adquisición de valores en los (as) participantes, ya que éstos son abordados en los contenidos de las diferentes asignaturas de forma superficial, donde no se propician dilemas de valor que permitan un empoderamiento en el aprendizaje y la construcción de capacidades para la vida.

Las estrategias mencionadas anteriormente son utilizadas con poca frecuencia, ya que la implementan al inicio del año escolar o cuando surge algún conflicto en el aula. Éstos le asignan un trabajo individual o grupal referido al valor afectado por un problema ocasionado por los y las estudiantes. Significa entonces, que estas estrategias metodológicas de la formación en valores son utilizadas de manera ocasional y periódica, por lo tanto se sugiere la aplicación en el currículum de estrategias y técnicas que fortalezcan la educación en valores en el Técnico Básico, ya que ha quedado demostrado que las utilizadas en la actualidad y el nivel de frecuencia no cumplen con los conocimientos, reflexión y adquisición de valores ciudadanos que debe poseer un técnico capacitado para ejercer un trabajo digno.

Se pudo constatar por medio a la observación de los registros utilizados por los maestros para plasmar los contenidos por asignaturas y unidades; y varias clases de aulas, que en el desarrollo de estos contenidos sólo se encuentran referidos los temas conformados por las unidades de aprendizaje tanto teóricas como prácticas, sin verificarse contenidos propios de la formación en valores.

Las estrategias metodológicas utilizadas por los docentes del Técnico Básico del Politécnico son escasas, según los resultados de la investigación aplicada, éstos utilizan cinco estrategias metodológicas las cuales son extraídas del Nivel Básico General y de la Propuesta Curricular de la Educación de Adultos/as, ya que el currículum de Técnico Profesional en las áreas del Técnico Básico no proporciona ninguna estrategia metodológica para trabajar los valores ciudadanos.

Tabla No. 10.- Estrategias implementadas por los docentes del Técnico Básico

Estrategias implementadas según los docentes
Estrategias sugeridas por el Ministerio de Educación
Dialogo de saberes previos
Diagnóstico de experiencia y conocimientos previos.
Práctica grupales
Discusión
Socialización e Integración
Integración con el entorno físico acorde al área específica desarrollada
Participación
Cuestionamientos, Convivencia humana, Conceptualizaciones y Adaptación
Ambientación y orientación a la inserción en el compromiso y los movimientos eclesiales.
Experiencia
La integración de las orientaciones religiosas y los lineamientos curriculares.

Fuente: Secretaría de Estado de Educación 1995

De acuerdo al cuadro anterior, aunque el Ministerio de Educación sugiere estrategias para la educación en valores, no se evidencian actividades concretas, lo que podría incidir negativamente en la apropiación de las mismas por parte del profesorado.

Discusión de los resultados

Según los hallazgos encontrados en la investigación, en los registros utilizados por los docentes del Técnico Básico del centro, sólo se encuentran plasmados los contenidos y estrategias referidos a los temas conformados por las asignaturas teóricas y prácticas, sin referirse a contenidos propios de educación en valores. En el desarrollo de los contenidos del 1er y 2do semestres no se ha evidenciado el desarrollo de la asignatura Autogestión, Legislación y Ética en ninguna de las áreas y en el 2do. Semestre la asignatura Lengua Española cede su espacio para las prácticas. En varias clases observadas corroboramos que los docentes no trabajan ningún contenido referido a la educación en valores.

Es evidente la controversia entre lo que dicen los autores y lo que realmente ocurre en el centro educativo y lo planteado por el currículo de este programa del Ministerio de Educación, ya que no existe coherencia entre lo que se debe hacer y lo que se hace, en lo que son las exigencias de una sociedad pluralista y competitiva con una educación coherente de formación en valores en las personas para que puedan enfrentar el desafío actual de la sociedad en que vivimos.

Conclusiones

Desarrollar la formación de valores religiosos de las personas es labor de las familias en el hogar, mientras en las escuelas se fomentan valores cívicos que conlleven al ser humano a ser auténtico, donde se produzca un cambio de actitud frente a los desafíos de la sociedad.

Por medio a la observación y verificación de los libros y registros utilizados por los docentes que laboran en el programa del Técnico Básico para plasmar los contenidos, por asignaturas y unidades, se pudo constatar que en dichos registros sólo se encuentran referidos los temas de contenidos que conforman las asignaturas prácticas y teóricas, sin referirse a ningún contenido propio de la educación en valores.

Sobre el análisis comparativo entre las estrategias metodológicas sugeridas por el Ministerio de Educación y las utilizadas por los maestros del Técnico Básico en el Politécnico Juan Sánchez Ramírez en la enseñanza de valores ciudadanos, podemos concluir que el proceso de formación en valores ciudadanos, requiere de estrategias metodológicas que permitan el desarrollo de capacidades y produzcan en los participantes un cambio de actitud frente a la sociedad.

Las estrategias metodológicas sugeridas por el Ministerio de Educación para la formación en valores de la educación dominicana, están desarrolladas por los niveles Básico, Medio y el Programa de Educación de Adultos. En ese sentido, según los docentes del Politécnico Juan Sánchez Ramírez que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje de personas jóvenes y adultas, se pudo constatar en el currículum del Técnico Básico, los estudios morales referidos a la formación en valores ciudadanos son escasos. Los docentes trabajan algunas estrategias metodológicas sugeridas para el Nivel Básico General y la propuesta curricular de la educación de personas adultas, ya que ambas guardan una estrecha

relación entre sí. En la entrevista realizada y en la observación hecha a los mismos en el desarrollo de los contenidos en las aulas no se evidenció estrategia alguna.

Propuesta de proyecto de estrategias metodológicas para la formación en valores morales en la ciudadanía de jóvenes y adultos

El dilema de Pascual sobre el desarrollo ético

Tema del Contenido Curricular

Pintar muebles.

Propósito de la Actividad de Educación en Valores

Investigar diferentes posturas ciudadanas desde el ámbito de la moral sobre la elección del lugar adecuado para pintar muebles.

Descripción del Contenido de la Actividad

El contenido de la actividad hace referencia a la Ley General del Medio Ambiente, en lo que se refiere a la obligatoriedad de no contaminar el medio ambiente, aunque la ciudadanía desconozca la ley deber respetarla. Frente a esta situación, la ciudadanía presenta una serie de actitudes al momento de ser afectada con la contaminación del medio ambiente (o de sus alrededores), cuestionando la legitimidad de la contaminación y desconfiando de la existencia de valores interiorizados como es la responsabilidad, entrando en contradicción con el valor de la vida y la justicia.

El dilema de Pascual

Pascual vive en una ciudad donde la ley del medio ambiente obliga a los ciudadanos/as a cuidar y proteger el medio natural y físico que les rodea. Pascual tiene tres meses que se ha mudado a esta ciudad, el estaba acostumbrado en la ciudad donde vivía a pintar todos los muebles en el frente de la casa, en la calle.

Ya que Pascual está muy ocupado y trabaja en la nueva ciudad donde vive, tiene que hacerlo los fines de semana, mientras los demás ciudadanos están descansando en sus residencias. Cierta día llega a su casa una citación

de la oficina de medio ambiente; él entiende que no es justo, que no ha violado la ley y piensa seguir pintando los muebles.

Preguntas adicionales posteriores a la discusión, para fomentar el desarrollo ético

¿Debe Pascual seguir pintando los muebles? ¿Por qué si o por qué no?

Suponiendo que esté de acuerdo con que siga pintando los muebles en la calle, ¿Puede una sociedad democrática fundamentarse en estas acciones? ¿Por qué si o por qué no?

Suponiendo que no esté de acuerdo con que pinte los muebles en la calle, ¿Puede una ley en una sociedad democrática prever situaciones que no puedan ser cumplidas por la ciudadanía? ¿Por qué si o por qué no?

Si contaminar el medio ambiente está contra la ley, ¿Hace esto daño moralmente a Pascual? ¿Por qué si o por qué no?

Si te pasa esto a ti en vez de a Pascual, ¿Pintarías los muebles? ¿Por qué si o por qué no?

De todos modos, ¿Por qué debe la gente hacer todo lo posible para evitar actuar contra la ley?

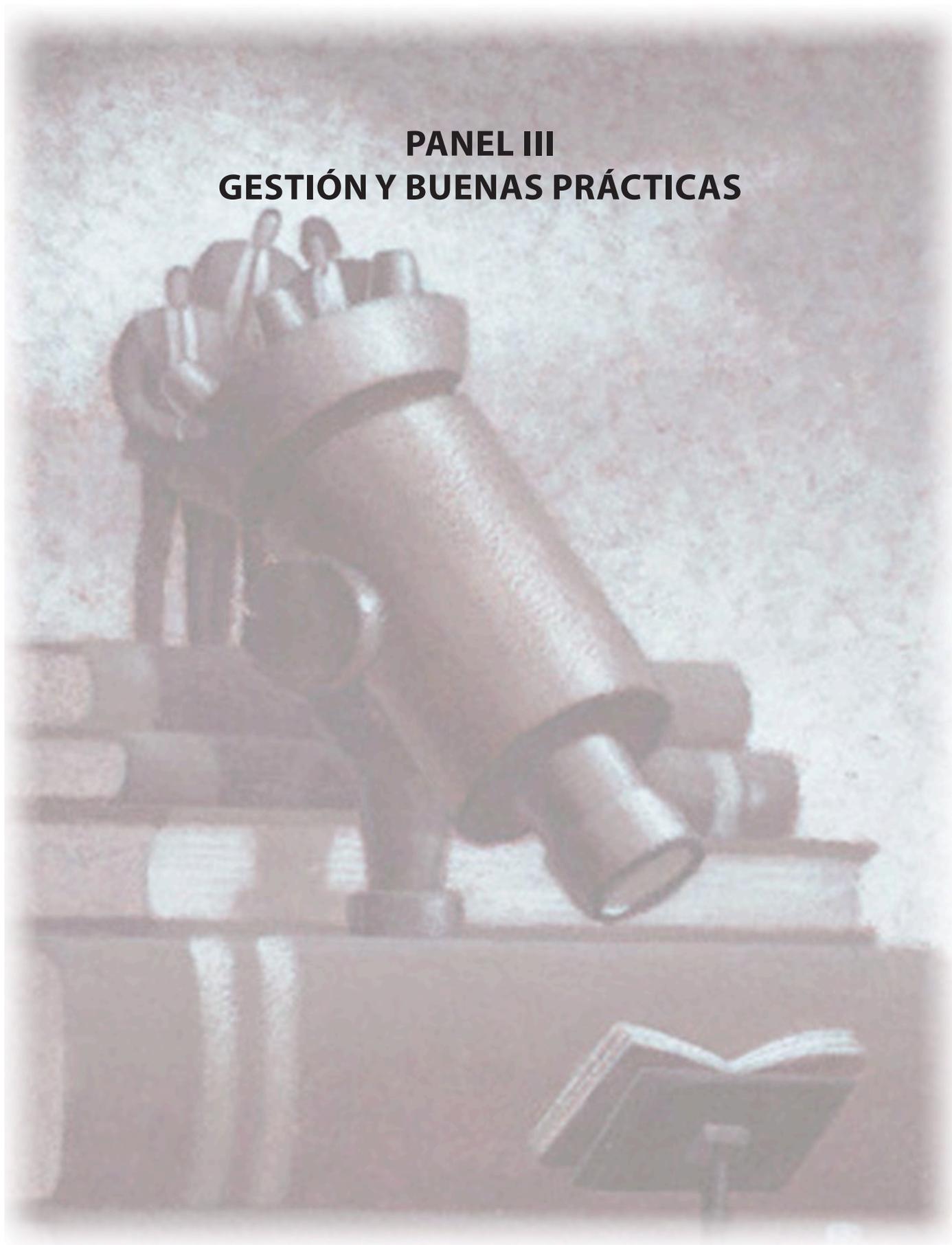
Forma de evaluación de la actividad

Esta actividad se debe evaluar en función de la calidad de los argumentos de los/as estudiantes para sostener una posición o la otra en el desarrollo del dilema. Siempre se evalúa los argumentos, no a la persona que argumenta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Boggino, N. (2004). Los valores y las normas sociales en la escuela, una propuesta. Didáctica e institucional. Ciudad: Editorial. Buenos Aires: Ediciones Homo Sapiens.
- Kohlberg, L. (1992). Psicología del desarrollo moral. Bilbao, España: Desclé de Brower
- Secretaría de Estado de Educación y Cultura. (2000). Educación de personas jóvenes y adultas: un mundo sin exclusiones. Gestión 1996-2000. Santo Domingo.
- Florentino, B. (2000). Situación de la Educación de jóvenes y adultos en la República Dominicana. Disponible en <http://www.oei.es/idie/2.pdf> recuperado en fecha el 27 de Diciembre del 2008.

PANEL III
GESTIÓN Y BUENAS PRÁCTICAS



3. Gestión y Buenas Prácticas

(Descripción del panel)

En este panel se recogen una variedad de estudios y experiencias sobre la gestión de la enseñanza y de las ins-

tituciones educativas, los cuales proporcionan pautas para el mejoramiento de estas prácticas en el sistema.

3.1 Nuevos Perfiles de Enseñanza para la Educación del Siglo XXI

Dr. Jorge Adarberto Martínez (MINERD)

Nuevos perfiles de enseñanza para la educación del siglo XXI

Dr. J. Adarberto Martínez

Problema. Nuevos retos sociales

- Problemas medioambientales
- El papel de la mujer
- Niños y jóvenes como nuevos sujetos de derechos
- Procesos de cambio y aceleración de la vida
- Apertura y flexibilidad
- Globalización de la economía
- Relevancia del conocimiento
- Nuevas demandas educativas

Objetivos y referentes teóricos

Entender los cambios

- Incertidumbre
- Ambivalencia
- Riesgos civilizatorios
- (Bauman, Beck, Giddens, Castells, Stiglitz, Sen, Mead)

Elaboración de una propuesta

- Lenguaje
- Intencionalidad
- Acción
- Inteligencias
- (Searle, Habermas, Gardner)

Procedimiento metodológico

Observación directa

Consulta sistemática y discriminación de documentos

Crítica y elaboración de diagnóstico

Construcción de propuesta

Discusión de resultados

La educación requiere ser transformada

Nuevas funciones de la escuela

Plataforma común

Relaciones dialógicas

Adopción de reglas compartidas

Exploración

Construcción de razones y argumentos

Concertación y acuerdo

Las funciones de la escuela

Definición y redefinición de planes y proyectos de aprendizaje.

Programación y reprogramación de las actividades.

Planteamiento de problemas, formulación de preguntas, provocación.

Supervisión de los equipos de trabajo.

Registro, validación y certificación de los desempeños.

Retroalimentación de los aprendizajes.

Verificación y auditoría del rendimiento y

Rendición de cuentas.

Criterios...

- La enseñanza debe ser promovida y estar a cargo de maestros que poseen una formación inicial sólida y están involucrados en programas de actualización docente y desarrollo profesional.
- Tanto la metodología de enseñanza empleada como los materiales educativos que son utilizados como apoyo a las tareas que cumplen los profesores y los estudiantes contribuyen a promover aprendizajes significativos.
- Los contenidos que son trabajados deben ser pertinentes, considerando las etapas de desarrollo personal, las condiciones particulares de los alumnos y los valores, las demandas socioculturales, económicas y políticas.
- Asume una plataforma común orientada al desarrollo de competencias básicas, las cuales hacen posible la consolidación y el incremento diferenciado de competencias cognitivas, sociales, actitudinales, laborales y lúdicas.

Nuevo perfil del docente

- Poseen un concepto maduro del ser hombre y conocimientos fundamentales sobre la persona humana.
- Su bagaje cultural les permite comprender el mundo, las nuevas demandas de la sociedad y los requerimientos cognitivos y valorativos de los niños y los jóvenes.
- Conocen las principales corrientes del pensamiento científico y las soluciones posibles a la problemática humana actual.
- Poseen competencias básicas, cognitivas y destrezas pedagógicas fundamentales.
- Aplican los conocimientos y promueven el trabajo en equipo.
- Habilidad para la solución de problemas y situaciones conflictivas.
- Creativos, innovadores y centrados en la formulación de preguntas y
- Capacidad para estructurar propuestas factibles de aplicación práctica ante los riesgos a que se ven enfrentados los sujetos sociales.

Criterios

- El tiempo dedicado a las labores de enseñanza y aprendizaje debe ser suficiente, y ha de ser utilizado productivamente en el desarrollo de tareas que son relevantes para los alumnos.
- Las familias, directivos, docentes, estudiantes y los demás actores del proceso educativo poseen altas expectativas de logro, las cuales condicionan e impulsan su participación en los procesos del aula.
- El rendimiento académico que se procura y es logrado, ha de ser comparable con el rendimiento que obtienen los pares de los alumnos en otras latitudes y sistemas.
- La evaluación sistemática a profesores y alumnos son previstos y están incorporados en forma relevante en el proyecto curricular, constituyendo un ejercicio rutinario.
- El liderazgo educativo directivo y pedagógico es inspirador, responsable y visionario.

2. mplementación y seguimiento del B-Learning en UNIBE, Mtra. Isabel C. Fiallo Cross (UNIBE).

Resumen / Abstrac

Con la implementación del Modelo Educativo UNIBE se abren, en el 2007, los primeros cursos en la plataforma virtual. Al año siguiente, para velar que el discurso de dicho modelo sea coherente con la práctica docente se crea el Departamento de Innovación Educativa de UNIBE. Para el 2010, éste departamento se transforma en Decanato y lo conforman la Unidad de E-Learning (hoy Tecnología Educativa), Proyectos Especiales y Desarrollo Docente, los cuales contribuyen a la identificación y la difusión de prácticas educativas innovadoras dentro de nuestra institución; siendo la Semipresencialidad una de ellas (cumple un año y medio aplicándose).

La modalidad semipresencial, Blended Learning o B-Learning, como también se le conoce, va en concordancia con los principios pedagógicos de nuestro modelo, propiciando la utilización de técnicas y metodologías de enseñanza que contribuyen al desarrollo de competencias profesionales en nuestros futuros egresados.

El blended learning es el proceso de enseñanza-aprendizaje que combina sesiones presenciales (en un salón de clases, todos juntos) con sesiones virtuales. Estas últimas utilizan herramientas electrónicas para aprovechar la oportunidad de interactuar desde espacios físicos diferentes, realizando las mismas actividades en tiempo real (simultaneo) o tareas con plazos específicos (a discreción del estudiante).

Para la implementación del b-learning la dirección de Tecnología Educativa ha organizado el departamento tomando en cuenta los siguientes aspectos: El diseño e-learning y el "Coaching" o acompañamiento para docentes, la administración y programación de la plataforma y el diseño web.

Se ha llevado a cabo un plan de capacitación continua para docentes en el manejo de aula virtual, diseñándose cursos y talleres que van desde la introducción básica a la plataforma virtual hasta el uso avanzado de sus diferentes recursos y actividades (foro, cuestionario, wikis,

glosario, webinar, etc.); además de dar el consecuente seguimiento y efectuar la evaluación de todo el proceso y los agentes involucrados: Docentes, estudiantes, departamentos que dan soporte y la misma plataforma virtual.

La evaluación abarca desde encuestas puntuales a ser completadas por los docentes y alumnos semipresenciales, hasta grupos focales para conocer las fortalezas y debilidades del proceso completo y el manejo de la plataforma que sirve de soporte a este sistema educativo.

Referencias:

- Llorente, Cejudo, M.C. (2007). Moodle como entorno virtual de formación al
- alcance de todos. Revista Científica de Comunicación y Educación, páginas 197-202.
- Ortega Barba, C. (2008) Moodle en la universidad panamericana: Un proyecto
- académico. Revista panamericana de pedagogía. No.13: 91-105. UNIBE (2008). Modelo Educativo. Editorial UNIBE: Santo Domingo.

3.2 Diagnóstico sobre el Papel de la Gestión Escolar en la Mejora de Condiciones socio-ambientales de trabajo docente en el Liceo San José de los Frailes II, Santo Domingo Este, 2011.

Mtro. Wilfrido Hernández Valerio (Centro de Estudios Superiores San José, Villa Mella).

Contextualización del problema de investigación

Una concepción tradicional de la labor docente ha llevado a que se tenga una visión reduccionista de su función social. En este sentido, se trata de transmitir unos contenidos muertos que no trascienden el mero espacio cerrado del aula de clases (Robalino y Körner, 2005). Limitando así la vinculación de esos contenidos con la vida cotidiana y, por tanto, la capacidad de tomar decisiones innovadoras en el campo educativo.

A esto se añade una visión generalizada, por mucho tiempo, de la actividad educativa como una labor social y no como un trabajo profesional que exige estándares de calidad y eficiencia en el desempeño. Como servicio social exige sacrificio y renuncia por lo que las condiciones de trabajo no han sido, históricamente, tomadas en cuenta como elementos esenciales para una educación de calidad (Robalino y Körner, 2005). Por eso, se encuentran profesores trabajando bajo condiciones socioambientales paupérrimas: estructuras físicas disfuncionales o inexistentes, aulas en condiciones deplorables, inmueble destruido, pocos espacios sociales para compartir entre los maestros; clima de relaciones internas hostil, entre otras. A todo esto se añade

...que durante largo tiempo se considere que para ejercer la docencia la vocación bastaba; que era una profesión que no demandaba conocimientos demasiado complejos ni aprendizaje permanente, tampoco uso de recursos tecnológicos y que, además, era un trabajo de "medio tiempo", lo cual explica en mucho la composición de género del profesorado. (Robalino y Körner, 2005, p. 15)

Actualmente la concepción de la labor docente ha cambiado y, aunque vemos rastros de estas concepciones y situaciones tradicionales, al trabajo del maestro se le reconoce un protagonismo social determinante. "Hay un reconocimiento general de la importancia de los docentes en el logro de los objetivos y metas de los procesos educativos que, sin ser el único, es uno de los factores

determinantes" (Robalino y Körner, 2005, p. 13). En esta misma línea, Delors (1996), en su informe para UNESCO, señala la relevancia vital, para la educación del futuro, que tienen los docentes y cómo la sociedad debe reconocer ese papel y dotar al docente de los recursos y condiciones de trabajo adecuadas que le permitan desarrollar su labor de manera efectiva. En este sentido de las condiciones de trabajo, en un estudio realizado por la UNESCO, sobre condiciones de trabajo y salud docente en varios países de América Latina, se plantea que las condiciones materiales representan una carga que afecta la actividad docente en forma negativa si estas no son adecuadas, especialmente cuando se trata de las "condiciones sanitarias no adecuadas, aislamiento acústico insuficiente, temperatura inadecuada y mobiliario deteriorado" (Robalino y Körner 2005, p. 210).

En este trabajo se entiende por condiciones socioambientales todos aquellos elementos de la estructura física y del inmueble que, dentro del plantel escolar, incentivan o impiden una labor docente de calidad, como es el de la iluminación, ventilación, contaminación auditiva, tamaño de las aulas, condiciones del inmueble, espacios de tiempo y físicos disponibles para compartir entre los docentes, entre otros.

Reconociendo la importancia de las condiciones socioambientales de trabajo docente para lograr una educación de calidad, este trabajo se centró en estudiar el papel de la gestión educativa en la mejora de las condiciones socioambientales del trabajo docente en el Liceo San José de los Frailes en Santo Domingo Este.

A partir de lo expuesto anteriormente nació la necesidad de plantearse las siguientes cuestionantes de investigación que orienten respuestas y marcos de acción pertinentes: ¿Cuáles son las características socio-culturales, demográficas y económicas de los directivos y docentes del Liceo San José? ¿Cuáles son las condiciones socioambientales de que dispone el docente en el Liceo San José? ¿Cuál es el nivel de calidad de esas condicio-

nes? ¿Qué percepción tienen los directivos y docentes sobre las condiciones socioambientales de trabajo en el centro?

Objetivos de investigación

- Este trabajo investigativo se propuso seguir una ruta metodológica que lo llevó a cumplir con los siguientes objetivos:
- Describir las características demográficas, socio-culturales y económicas de los directivos y docentes del Liceo San José.
- Describir las condiciones socioambientales de trabajo docente en el Liceo San José, a partir de la observación del investigador.
- Explorar la calidad de las condiciones socioambientales a partir de la percepción de los docentes y directivos del centro.

Principales referencias teóricas

La estructura seguida en la marco teórico responde una dinámica descendente que parte de las naciones generales sobre el sistema educativo, pasa por la gestión escolar como un elemento céntrico de ese sistema educativo para llegar a las condiciones socioambientales de trabajo docente como función intrínseca a la gestión escolar.

Sistema educativo: en todas las sociedades y desde siempre uno de los fines esenciales de todo sistema educativo es el de transmitir a las nuevas generaciones los conocimientos, comportamientos y valores necesarios para la vida en sociedad. Así lo expresa Sánchez (s.f.):

El Sistema Educativo o Sistema de Enseñanza puede ser considerado un subsistema social, integrado, junto con otros subsistemas (familiar, ocio/consumo, de trabajo o vida activa) en el amplio sistema social, sometido a sus reglas de juego y exigencias y a la vez prestando un amplio e importante servicio a sus ciudadanos. (p. 1)

El sistema educativo cumple con la función de reproducción social, o sea de transmitir a las nuevas generaciones los conocimientos y valores que darán como resultado un forma concreta de vivir y estas nuevas generaciones, a través de su integración social, pueden modificar las

estructuras sociales y su orden. Es en esta medida, como el sistema educativo ayuda a que las sociedades se vayan renovando en todas sus dimensiones (Sánchez, s.f.).

Por esta relevancia social es que en toda sociedad el sistema educativo juega un papel de innegable importancia para el desarrollo. "La educación de todos a lo largo de toda la vida es la gran prioridad del desarrollo y su requisito" (Zaragoza, 2009, p.41).

Uno de los componentes que hace funcionar de forma concreta el sistema educativo en cada sociedad y hace que ese sistema educativo cumpla con su función social es la gestión escolar.

Gestión escolar: la gestión escolar constituye uno de los pilares fundamentales en el logro de las metas educativas, en la renovación de la educación y en la creación de un ambiente interno que posibilite un aprendizaje significativo en los estudiantes. En este sentido la gestión escolar hace referencia directa a una supervisión global constante en todo lo referente a la vida del centro educativo y una disposición y adiestramiento adecuado para solucionar los conflictos que se presenten en cada momento. Pozner (2000), define la gestión escolar como:

Desde un punto de vista más ligado a la teoría organizacional, la gestión educativa es vista como un conjunto de procesos teórico-prácticos integrados horizontal y verticalmente dentro del sistema educativo, para cumplir los mandatos sociales... Es un saber de síntesis capaz de ligar conocimiento y acción, ética y eficacia, política y administración en procesos que tienden al mejoramiento continuo de las prácticas educativas; a la exploración y explotación de todas las posibilidades; y a la innovación permanente como proceso sistemático. (p. 16)

El sistema educativo nacional exige un modelo de gestión escolar específico que hace referencia a su papel protagónico en el logro de una educación más efectiva con metas claramente definidas y en la creación de un clima escolar positivo (ver, República Dominicana. Secretaría de Estado de Educación, 2009, p.36).

Una función esencial de la gestión escolar es la de proporcionar a los docentes condiciones de trabajo adecuadas, tanto en lo referente al ambiente interno como a las estructuras físicas. Cuando la gestión vela por condiciones socioambientales mejores en los docentes está garantizando enseñanza de mejor calidad para los estudiantes.

Condiciones socioambientales de trabajo docente: todo trabajo se desarrolla en un medio determinado el cual contiene unas condiciones específicas que inciden positiva o negativamente en la persona que se encuentra trabajando en ellas. Estas condiciones específicas son las que se han denominado como condiciones de trabajo que se entienden como “el conjunto de variables que definen la realización de una tarea en un entorno determinando la salud del trabajador en función de tres variables: física, psicológica y social” (Unión de trabajadores, s.f., p. 1).

Un ambiente de trabajo saludable genera mayor satisfacción y rendimiento en el trabajador. “Hoy en día se tienen muy en cuenta los factores de riesgo en relación con las condiciones socioambientales” (Lettieri, 2008, p. 1). Un primer y fundamental elemento que determina claramente el nivel de condiciones socioambientales en un lugar de trabajo, es el aspecto arquitectónico. Este elemento es más significativo cuando se trata de espacios de aprendizajes.

La instalación arquitectónica proporciona el lugar en donde tienen su desarrollo todas las interacciones entre las personas y los materiales dentro del proceso de aprendizaje... La instalación arquitectónica determina las condiciones básicas de luz, sonido, temperatura... (Loughlin y Suina, 2002, p. 18)

Una concepción tradicional llevaba a considerar el ambiente de trabajo docente de forma limitada. Era un espacio donde el profesor iba a enseñar pero no se tomaban en cuenta sus influencias en los docentes y en los aprendizajes de los alumnos. Así lo señalan Loughlin y Suina (2002) en su libro sobre el ambiente de aprendizaje:

Durante muchos años el arquitecto de la escuela fue considerado como el creador del ambiente de aprendizaje, mientras que el profesor se le estimaba como un ama de llaves que disponía, dotaba y adornaba. Los profesores veían el ambiente de aprendizaje como una especie de escenario para la enseñanza y el aprendizaje, un fondo placentero pero inerte, para la vida de la clase. (p. 17)

Una visión actual de las condiciones de trabajo docente, lleva a considerar el ambiente de aprendizaje como una pieza fundamental en los aprendizajes significativos de

los alumnos y en la salud de los profesores. Las instalaciones arquitectónicas cobran vida cuando son consideradas como elementos influyentes del aprendizaje.

El entorno físico del aprendizaje tiene dos elementos principales; las instalaciones arquitectónicas y el ambiente dispuesto. Ambos interactúan para fortalecer o limitar la contribución del entorno al aprendizaje de los niños. Cada uno es esencial e influye en la conducta y el aprendizaje de los niños. (Loughlin y Suina, 2002, p. 17)

Una buena gestión escolar pone especial atención a las condiciones laborales en que los docentes enseñan. Un docente trabajando en condiciones desfavorables se desmotiva y pierde el entusiasmo para ofrecer una enseñanza de calidad. La incomodidad disminuye la energía y mata la creatividad, dos competencias esenciales para el docente. Por eso, gestionar condiciones favorables para el trabajo docente es gestionar, al mismo tiempo, aprendizajes significativos dentro del centro y para la vida.

El slogan “la prevención es el mejor remedio” debe hacerse realidad en las aulas y en las escuelas. No se trata de ampliar contenidos conceptuales sino que todos desplieguen actitudes saludables relacionadas con ellos mismos y el mundo que les rodea... (Lettieri, 2008, p. 1)

En este sentido la gestión escolar no sólo se limita a mejorar lo que está en deterioro sino a prevenir y crear espacios saludables y agradables para el alumno y para el docente.

Las condiciones socioambientales de trabajo docente forman parte de las columnas principales de la educación porque con ellas se ve implicado el docente y todo lo que tiene que ver con la enseñanza. Las condiciones socioambientales son determinantes cuando se habla de educación de calidad, cuando se habla de metodología innovadora, cuando se habla de aprendizajes significativos, etc. Más allá de una gestión administrativa se requiere de una gestión preventiva que sea sensible frente a las condiciones laborales de los docentes.

Metodología

El diseño metodológico dice cómo la investigación llegará a su meta trazada en los objetivos de la misma; al tiempo que indica los elementos característicos del estudio.

Se trató de un estudio de caso, diagnóstico y de enfoque cuantitativo.

El método seleccionado para esta investigación fue el deductivo, ya que se partió de lo general para llegar a lo particular.

Las técnicas usadas fueron: observación estructurada y guía de preguntas.

La validación de los instrumentos se hizo en tres momentos puntuales: fueron analizados por dos expertos, se hizo una aplicación piloto y, por último, se le aplicó la prueba "Alpha de Cronbach" para determinar su consistencia interna. La cual arrojó un nivel de confiabilidad moderada (0.6413).

La población estudiada fue el total de docentes y directivos que sumaron una población objeto de estudio de 19 personas.

El análisis de los datos se llevó a cabo a través del programa digital SPSS Statistics 17.0. Para determinar si las puntuaciones se distribuyeron normalmente o no se aplicó la prueba de "Kolmogorov-Smirnov" (K-S). Se aplicó la prueba "T de Student" para determinar la significatividad estadística de la diferencia en la percepción de los distintos grupos comparados (las comparaciones entre grupos no se presentan este resumen).

Resultados y su discusión

La presente investigación ha arrojado importantes resultados que es conveniente presentar y, al mismo tiempo, contrastar con el marco teórico buscando respuestas prácticas a lo que allí fue presentado conceptualmente.

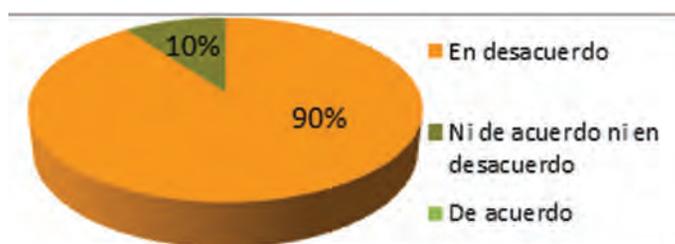
En cuanto a las características demográficas, socio-culturales y demográficas de la población objeto de estudio los aspectos que se tomaron en cuenta fueron: edad, sexo, estado civil, cantidad de hijos, lugar de nacimiento y residencia, religión, participación grupal, nivel académico, ingreso mensual, gasto en necesidades básicas y esparcimiento, cantidad de empleos, condiciones y propiedad de la vivienda. Todos estos elementos dan una noción general de la población con que se trabaja en esta investigación.

Aquí sólo se señalaran los siguientes resultados más relevantes: en el centro educativo predomina el género femenino (74%) en las edades de más de 40 años (52.6%). La mayor cantidad de directivos y docentes residen en la zona cercana al centro educativo (78.90%). La mayoría de ellos profesa la religión católica (78.9%) y participa activamente en grupos de la Iglesia (57.9%). En cuanto al nivel académico, se encontró que la mayoría está en el nivel de licenciatura (73.70%) y una minoría ha ascendido a postgrado (21.10%). La mayoría tiene más de un trabajo (73.70%); habita en casa propia (63.2%), construida en block y cemento (68.4%).

En lo referente a la descripción de las condiciones socioambientales de trabajo docente en el Liceo San José a partir de la observación del investigador, los aspectos tomados en cuenta para medir la percepción del observador fueron los siguientes: la funcionalidad de la estructura física, la adecuación del tamaño de las aulas en relación con la cantidad de estudiantes, la ventilación e iluminación de las aulas, el nivel de contaminación auditiva, el estado y ergonomía del inmueble del centro, el tamaño y el nivel de confort del salón de profesores y el tiempo de descanso de los docentes en medio de sus labores.

El resultado arrojado informó que en un 90%, considerando el 100% como máximo desacuerdo, la percepción del observador estuvo, al menos en desacuerdo con las condiciones socioambientales de trabajo docente en el Liceo San José; un 10% de su percepción fue indiferente, o sea que no estuvo ni de acuerdo ni en desacuerdo. Esto indica una realidad crítica para los docentes.

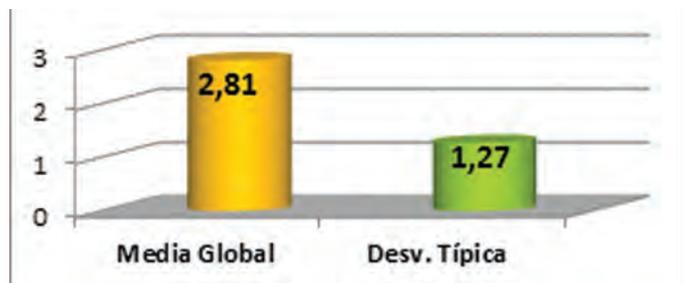
Nivel de percepción del observador



Para la exploración de la calidad de las condiciones socioambientales a partir de la opinión de los docentes y directivos del centro los aspectos tomados en cuenta

fueron los mismo que para la observación del investigador. El resultado fue traducido a la media global que indica el nivel, en la escala establecida, en donde se ubicó la percepción de directivos y docentes.

Media global de la percepción de la población estudiada



Los resultados presentados en el anterior gráfico reflejan una media global de la percepción ubicada en 2.81 con una desviación típica de 1.27. Esto quiere decir que la percepción global de directivos y docentes se ubicó, según la escala establecida, donde 1 es totalmente en desacuerdo y 5 es totalmente de acuerdo, entre “en desacuerdo” y “ni de acuerdo ni en desacuerdo” (indiferencia) con las condiciones socioambientales de trabajo docente actuales. La variabilidad con respecto a la media se encontró en el intervalo entre 1.54 y 4.08; o sea que la mayoría de los encuestados seleccionó, en la escala, las opciones entre totalmente en desacuerdo (1) y de acuerdo (4). Esta variabilidad con respecto a la media reflejó una tendencia general hacia el desacuerdo o, al menos, indiferencia en cuanto a las condiciones socioambientales de trabajo docente en el Liceo San José.

Los resultados encontrados en el proceso indagatorio contrastan con lo teóricamente requerido, en cuanto a las condiciones socioambientales de trabajo docente, planteado en el marco teórico y los antecedentes de esta investigación; porque en las percepciones del observador y de la población estudiada se expresa un desacuerdo considerable en cuanto a las condiciones socioambientales de trabajo docente de actuales. Si se toma en cuenta lo que el sistema educativo representa para toda sociedad y cómo debe ser cuidado de especial manera por la importancia que representa para la creación de individuos capaces de vivir en ella (Sánchez, s. f.); si se observan los elementos que debe tener en cuenta la gestión escolar para crear espacios de trabajos adecuados para los docentes y por ende enseñanza de mejor calidad (Pagano, s. f.; Medina s.f.; Villegas, 2008;

Pozner, 2000); si se tiene pendiente qué son y qué importancia representan para la buena enseñanza las condiciones socioambientales de trabajo docente (Lettieri, 2008; Loughlin y Suina, 2002; Soria y Chiroque, 2004); se puede afirmar que la realidad encontrada en el Liceo San José, se aleja considerablemente de lo planteado teóricamente y de lo mínimo requerido para cada centro educativo.

Este desacuerdo manifestado se traduce en una incomodidad del docente con sus condiciones socioambientales de trabajo, lo que condicionará su desempeño en el aula (Lettieri, 2008). Una visión actual de las condiciones de trabajo docente lleva a considerarlas como una pieza fundamental en los aprendizajes significativos de los alumnos y en la salud de los profesores (Robalino y Körner 2005; Loughlin y Suina, 2002). Un docente trabajando en condiciones desfavorables no se motiva para propiciar una enseñanza de calidad. El ambiente adecuado de los centros educativos para mantener docentes saludables y enseñanza de calidad debe contar con una determinada ergonomía y atención permanente sobre la salud de los docentes (Soria y Chiroque, 2004). Estos aspectos se aseguran con unas condiciones ambientales adecuadas para las aulas de clases (Moreno, s.f.) y con un diseño y organización del ambiente de aprendizaje que permita interacciones cualificadas entre los que hacen vida dentro del centro educativo (Loughlin y Suina, 2002).

Conclusiones

Según los resultados obtenidos a lo largo del proceso investigativo y atendiendo a cada objetivo planteado en esta investigación y los indicadores socioambientales a medir, se concluyó que los aspectos más relevantes de este trabajo fueron los siguientes:

Al momento de describir las condiciones socioambientales de trabajo docente en el Liceo San José a partir de la observación del investigador, se encontró que, en sentido general, las condiciones socioambientales de trabajo docente en el Liceo San José, están en un nivel muy bajo (90% en desacuerdo con las mismas).

En cuanto a explorar la calidad de las condiciones socioambientales a partir de la percepción de los docentes y directivos del centro, se concluyó que la calidad de las condiciones socioambientales, están ubicadas en el intervalo de “en desacuerdo” y “ni de acuerdo ni en desacuerdo” (indiferencia), (media global de 2.81 en una escala del 1 al 5; donde 5 es el mayor nivel de acuerdo). Esto indica un nivel bajo de conformidad con la realidad de las condiciones socioambientales en que trabajan los

docentes en el Liceo San José. Lo que refleja la necesidad de que esta realidad sea transformada, sin postergaciones, a fin de evitar un mayor deterioro de la calidad educativa y de la salud de los docentes.

Referencias bibliográficas:

- Delors, J. (1996), La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. París, Francia: UNESCO
- Lettieri, A. (2008). La salud docente. Parte I. Recuperado de http://www.espaciologopedico.com/articulos/articulos2.php?id_articulo=1673
- Loughlin, C. E. & Suina, J. H. (2002). El ambiente de aprendizaje: Diseño y organización (5ª ed). Madrid, España: Ediciones Morata, S.L.
- Medina, M. (s.f.). Calidad y gestión educativa. La tarea. Revista de educación y cultura. Recuperado de <http://www.latarea.com.mx/articu/articu18/mmedina18.htm#b7>
- Moreno, F. (s.f.). Diagnóstico ambiental del aula. Recuperado de http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:Ld0neUL_0iQJ:personal.telefonica.terra.es
- Pagano, C. (s.f.). El rol directivo en la gestión educativa. Recuperado de www.quadernsdigitals.net
- Pozner, P. (2000). Gestión educativa estratégica, Módulo 2. Recuperado de <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/node/317>
- República Dominicana. Secretaría de Estado de Educación (2009). Plan estratégico de la gestión educativa 2008-2012. Santo Domingo, República Dominicana: SEE.
- Robalino, M. & Körner, A. (Coords) (2005). Condiciones de trabajo y salud docente. Estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay. Santiago, Chile: UNESCO
- Sánchez, M. (s.f.). Sistema educativo / Sistema de producción. El papel de las ofertas en la producción de las demandas. Recuperado de http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/S/sistema_educativo.htm
- Soria, J. & Chiroque, J. (2004). Salud del maestro peruano: salud ocupacional docente. Recuperado de <http://www.oei.es/oeivirt/Informe23.pdf>
- Unión de trabajadores (s.f.). Prevención de riesgos laborales. Condiciones de trabajo. Recuperado de <http://www.ugt.es/campanas/condicionesdetrabajo.pdf>
- Villegas, C. (2008). La función directiva y gestión escolar. Recuperado de <http://www.upn25b.edu.mx/portalupn/images/pdf/Symposium/MESAA/LosPEC-Directoresyeducadoresopinan/Funciondirectiva-gestionCuauhtemoc.pdf>
- Zaragoza, M. (2009). La problemática de la sostenibilidad en un mundo globalizado. Revista de educación, Núm. extraordinario, 25-52.

3.3 Análisis del Proceso de Acompañamiento Pedagógico en el Primer Ciclo del Nivel Básico en un Colegio Bilingüe Cristiano, durante el Año Escolar 2010-2011, Santo Domingo, D. N. República Dominicana

Mtra Geynmi Pichardo Mancebo (investigadora).

Hoy en día ha surgido una evolución en la concepto de supervisión educativa, el cual va desde la etapa de fiscalización hasta el monitoreo, dando paso a la supervisión creativa o acompañamiento pedagógico. En un inicio, la supervisión se centraba solo en el cumplimiento de las leyes y reformas de la educación; más adelante, se convierte en un proceso de control donde solo se efectuaban acciones contra los errores del cuerpo escolar.

Sin embargo, en la actualidad el acompañamiento pedagógico es concebido como un sistema destinado a ofrecer asesoría al saber adquirido por docentes y directores, de manera planificada, continua, contextualizada, interactiva, respetuosa. Este es una forma de supervisar creativamente ya que promueve la mejora de la calidad de los aprendizajes y el desempeño docente. Donde este en sentido general, optimiza la gestión de la escuela creando soluciones a los problemas reales y previniendo otros venideros. (FONDEP, 2008)

Ante tal cuestión varios autores han dedicado tiempo a estudiar las problemáticas del acompañamiento pedagógico y a otras preocupaciones afines a la gestión escolar. Entre estos están los criollos como Diloné y Gonzales, los cuales en su documento *"Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: Sentido y perspectiva"* del 2010 realizan conceptualizaciones claras del término.

Es así también como el MINERD dentro del *Programa Multifase para la Equidad de la Educación Básica (2004)*, llegó a trabajar con el proyecto de Apoyo a la Calidad Educativa (PACE) elaborando un manual para el acompañamiento pedagógico de las escuelas públicas, para lograr sistematizar los procesos de asesoría a los docentes.

Más adelante, en 2006 el MINERD realiza *"Experiencias de acompañamiento pedagógico en la Dirección Regional de Educación No. 15 al proceso de gestión de los Centros Educativos en todos los Niveles y Modalidades"*. Dicho estudio es un análisis del proceso de acompañamiento

pedagógico que propone reducir la frecuencia de tareas administrativas, y promueve un modelo colaborativo en los acompañantes pedagógicos.

En cambio, en el contexto internacional cabe mencionar que en Venezuela para el 1998, se diagnosticó la necesidad de realizar un *manual de procedimiento para el acompañamiento pedagógico* en el colegio Luis Bertrán Prieto Figueroa. Así mismo, Antúnez en el 2000, encontró en su estudio español llamado Funciones de Acompañamiento Pedagógico, la situación de que además de crear un sistema formal, los roles de acompañante pedagógico necesitaban ser definidos. El autor expresó que los acompañantes pedagógicos desarrollaban actividades intensas y presentaban de manera general dificultades con el manejo del tiempo.

Los estudios anteriores sirvieron de base a la investigación actualmente presentada y en cada uno de ellos se plantean las diferentes situaciones del acompañamiento pedagógico. Una de estas problemáticas es la rivalidad entre la distribución de los tiempos destinados para las labores administrativas o tareas urgentes, en contra de las tareas académicas que debe realizar el acompañante pedagógico.

En adición, el proceso de acompañamiento pedagógico de las escuelas necesita de manuales, planes y procedimientos sistematizados que orienten los tiempos y tareas del acompañante. Existe de manera general una necesidad de actualización en los documentos de gestión y planificación escolar en los centros educativos. Es decir, se hace urgente la creación de un sistema de acompañamiento pedagógico eficaz y formalmente documentado, el cual recoja las experiencias de los docentes y realice programas para articular la teoría educativa con la práctica en el aula. (Pons y Diloné, 2010)

A pesar de las situaciones anteriores, se incluye que el proceso de acompañamiento pedagógico se percibe con desconfianza en los centros educativos y el modelo de mayor frecuencia es el de fiscalización. Generalmente

se producen rivalidades y en numerosas ocasiones los acompañantes evitan las confrontaciones con los acompañados o vice-versa. (Balzán, 2008)

En cambio, la suma de las situaciones anteriores ha provocado que el acompañante pedagógico en sus funciones probablemente se haya orientado en mayor frecuencia al cumplimiento de tareas administrativas y no propiamente a las pedagógicas. Lo cual trae como efecto la carencia de un seguimiento sistemático y cercano al trabajo que efectúan los docentes. (Balzán, 2008).

En este sentido, se realiza la investigación en el MI-EL Christian School con miras a profundizar en el tema del acompañamiento pedagógico y a la realizar la verificación de este proceso a la luz de las teorías modernas de gestión escolar. En cuanto al contexto, cabe mencionar que MI-EL es centro educativo que se fundamenta en principios cristianos, este cuenta con una metodología de inmersión en el idioma inglés, abarcando los niveles inicial, básico y medio. Además MI-EL Christian School cuenta con la acreditación internacional del MCI, reconocimiento del MINERD en todos los niveles y actualmente esta en proceso de acreditación con la Asociación Internacional de Escuelas Cristianas (ACSI).

Y precisamente debido al proceso de acreditación la escuela ha entrado en una fase de reflexión llamada auto-estudio. En dicho proceso se examinan todas las áreas del quehacer educativo y de la gestión. Ante esto surge la investigación con la intención general de analizar el proceso de acompañamiento pedagógico en el Primer Ciclo del Nivel Básico de MI-EL Christian School, en Santo Domingo, D.N. durante el Período Escolar 2010-2011.

En cambio, en el sentido específico el estudio se pretendía alcanzar los siguientes propósitos:

1. Describir que plantean los documentos institucionales sobre el proceso de acompañamiento pedagógico en el Primer Ciclo del Nivel Básico de MI-EL Christian School, en Santo Domingo, D.N. durante el período escolar 2010-2011.
2. Determinar la frecuencia con la cual el acompañante pedagógico realiza las funciones administrativas y pedagógicas en el Primer Ciclo del Nivel Básico de MI-EL Christian School, en Santo Domingo, D.N. durante el período escolar 2010-2011.

3. Describir el proceso de acompañamiento pedagógico en el Primer Ciclo Del Nivel Básico de MI-EL Christian School, en Santo Domingo, D.N. durante el período escolar 2010-2011.
4. Describir la percepción que tienen los actores sobre el proceso de acompañamiento pedagógico en el Primer Ciclo del Nivel Básico de MI-EL Christian School, en Santo Domingo, D.N. durante el período escolar 2010-2011.

De aquí que la investigación se hace de carácter cualitativo y cuantitativo o mixta, donde por lo demás se enmarca en el paradigma socio-crítico. Esto debido a que el estudio trataba de promover una reflexión que ayudara a mejorar el proceso de acompañamiento pedagógico en MI-EL. En el mismo orden se deseaba verificar la eficiencia del proceso de acompañamiento pedagógico y a la vez promover actualizaciones en los documentos institucionales.

Otra de las intenciones propuestas, que justifican el enfoque, fue el recoger la frecuencia de las tareas que realiza el acompañante pedagógico para determinar aquellos aspectos que afectan el desempeño de función. En el mismo sentido, se pretendía conocer las percepciones de los actores de MI-EL con respecto a la efectividad de este proceso.

En otro orden la investigación se hizo descriptiva porque trabajó de manera detallada las estrategias, percepciones, procesos y funciones del acompañante pedagógico MI-EL Christian School. Así también la investigación se considera un estudio de caso ya que acuerdo con Sampieri (2003), trató intensamente todo lo que tiene que ver con las dificultades, fortalezas, las características y el contexto en que se da el acompañamiento pedagógico en MI-EL Christian School.

Cabe mencionar que una de las técnicas usadas en la investigación fue la de análisis documental. Donde por medio de la misma se buscó acceder con un fichero para conocer la existencia de documentos de gestión escolar en el MI-EL Christian School. En dichos documentos se buscaron palabras claves o frases que orientaran al acompañamiento pedagógico, a las asesorías docentes o la supervisión escolar dentro del centro.

La segunda y última técnica implementada fue la de entrevista estructurada. Por medio de esta se pretendía entender como los docentes, el acompañante pedagógico y el director académico percibían el proceso de acom-

pañamiento pedagógico. Además se empleo la misma para conocer la frecuencia de las funciones que realiza el acompañante pedagógico.

Para la realización del estudio se tomó una muestra intencional y dos poblaciones, constituidas por la gestión del centro y los docentes de 1ero a 4to de básica. No obstante, se hacía muy necesario incluir el aspecto ético de la investigación. Este se realiza partiendo de un análisis de las *posturas de los documentos de MI-EL Christian School, mezclado con el ideal del equipo de gestión y unido a la realidad que perciben los docentes acompañados. Es decir, que para realizar la investigación se revisaron los fundamentos escritos de la institución en cuanto al tema, se recogió la perspectiva del equipo de académico y se estudiaron estas posturas junto con la realidad del proceso de cara a los docentes.*

Luego de llevar a cabo esta metodología de trabajo, surgieron algunos resultados interesantes los cuales se comparten a continuación:

1. Los documentos de planificación y gestión escolar identificados como orientadores del acompañamiento pedagógico en el nivel básico del MI-EL Christian School son el manual de políticas y procedimientos administrativos y académicos así como los Instrumentos de seguimiento a la labor docente. *Estos documentos plantean al acompañamiento pedagógico del centro como un proceso de observación para lograr el cumplimiento del programa curricular.*
2. El acompañante pedagógico del MI-EL Christian School realiza con *un alto nivel de frecuencia sus funciones administrativas y pedagógicas.* Este acompañante cumple equitativamente con sus funciones, primando algunas de las funciones administrativas como las reuniones en mayor frecuencia y en el caso de las funciones pedagógicas en menor frecuencia la capacitación al personal docente y la supervisión de los criterios de evaluación.
3. En el proceso de acompañamiento pedagógico en el nivel básico del MI-EL Christian School se da un modelo colaborativo, de asesoría, de ayuda y contrapuesto a la fase de monitoreo o fiscalización. En este proceso solo se llevan a cabo las estrategias de diálogo reflexivo y entrevistas a los docentes.
4. La percepción que poseen los actores del nivel básico del MI-EL Christian School sobre el acompañamiento pedagógico es la visión de un espacio de colaboración y de asesoría al docente. Sin embargo,

este proceso se percibe con algunas necesidades como son: mayor tiempo para acompañar al docente, delimitación algunas tareas del acompañante pedagógico y la descentralización de decisiones en el nivel.

No obstante los resultados y para darle sentido al paradigma socio- crítico del estudio se presentan algunas de las recomendaciones. Las mismas pueden ser aplicadas de forma general a varios centros educativos:

1. Los documentos de planificación y gestión escolar identificados como orientadores del acompañamiento deberán ser compilados y revisados para crear procedimientos nuevos y sistematizadores de los procesos de supervisión creativa.
2. La creación de un plan de acompañamiento seguido de un previo diagnóstico de las necesidades y fortalezas de los docentes.
3. La creación de un plan de capacitación y formación al personal docente de nuevo ingreso al centro.
4. Revisión de los roles y tareas así como del perfil del acompañante docente para dar un sentido de delimitación en la gestión en su nivel.
5. Incorporación al proceso de acompañamiento pedagógico de estrategias de observación y planificación en pares.
6. Realizar un estudio o investigación sobre la efectividad de los procesos académicos y administrativos en el centro.

Referencias Bibliográficas

Abreu, M. (2010). - Propuesta de supervisión docente para los colegios privados de la ciudad de Santo Domingo, República Dominicana. Universidad de Salamanca. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación.

Altopiedi, M. (2008). El asesor como narrador organizativo: Las producciones discursivas en la promoción del cambio. España: Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 12, No. 1. Universidad de Granada.

Antúnez, S. (2000). El Proyecto Educativo de Centro, primera edición, Editorial GRAÓ, España, Barcelona.

Balzán, J. (2008). Acompañamiento pedagógico del supervisor y desempeño docente en III etapa de educación básica. Maracaibo, Venezuela.

Diloné, H y Gonzales, S. (2010). Acompañamiento Pedagógico: Sentido y Perspectiva. República Dominicana: Ciencia y Sociedad, Vol. 31. CEED- INTEC.

Divina, R. (2004). Manual de procedimiento para el acompañamiento y seguimiento en los centros educativos. Ministerio de Educación de la República Dominicana. Santo Domingo.

Fondo Nacional de Educación Peruana (FONDEP). (2008). Guía para el acompañamiento pedagógico en las regiones. Perú.

Sampieri, R. (2003). Metodología de la Investigación. Mc Graw Hill.

3.4 Aplicación de Tecnologías de información y comunicación para Elevar el Rendimiento Matemático

Mtro. Nércido Ramón Martínez (ISFODOSU).

Introducción

La presente investigación tuvo su escenario en la Escuela Ana Josefa Puella. Dicho centro educativo pertenece al Distrito Educativo 02 de la Regional de Educación de 05. El mismo está ubicado en el Barrio Villa Providencia, sector que se encuentra en la parte Oeste del Municipio San Pedro de Macorís, de la provincia que lleva el mismo nombre.

La situación objeto de estudio, fue el deficiente rendimiento aritmético que presentaban los alumnos de 6to grado de la Escuela Ana Josefa Puella. Los alumnos no lograban las competencias requeridas en tal grado, debido a que no dominaban los contenidos de aritmética que sus maestros les impartían. Esta problemática se hacía notoria en las calificaciones que obtenían dichos estudiantes en los exámenes de matemáticas, pues según las estadísticas del centro educativo, el rendimiento en las operaciones aritméticas de los/as estudiantes de 6to grado había sido de un 45 en una escala de 1 a 100 en los últimos tres años. Esta problemática afectaba al referido centro educativo, puesto que los alumnos en su mayoría promovían a otros grados con dicha deficiencia.

Objetivos de la Investigación

Determinar si al aplicar una metodología basada en la integración de la Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el proceso de enseñanza – aprendizaje de las matemáticas, se elevaría el rendimiento aritmético de los/as estudiantes de 6to grado.

Determinar en cuántos puntos aumentaría el rendimiento aritmético de los/as estudiantes, al utilizar una metodología basada en la integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la enseñanza de las matemáticas.

Principales referentes teóricos

Según los investigadores Fernández & Bermúdez (2009), integrar las TIC al proceso educativo sirve como apoyo a la docencia y proporciona al proceso de enseñanza – aprendizaje, las herramientas necesarias en la cual el alumno no solo trabaja a su propio ritmo como una respuesta positiva a la enseñanza a través de la tecnología, sino que también se fomenta el trabajo colaborativo que proporcionan los entornos virtuales de aprendizaje que son verdaderas comunidades.

Según Andrade (2008) las TIC son instrumentos de creación, capaces de revolucionar los modos de enseñanza tradicionales de las matemáticas y ofrecen canales de difusión y participación activa que modifican la recepción y las conductas sociales de los participantes.

Cobb (2009) en un estudio sobre el Progreso de los estudiantes en la escuela intermedia "tras la conclusión del programa de matemática interactiva Larson (LMI), obtuvo como resultado que el grupo experimental tuvo percepciones significativamente más alto en su rendimiento después de usar el LMI que el grupo control. En dicho estudio se recomendó a los docentes utilizar la tecnología como una herramienta en un plan de recuperación para los estudiantes con bajo rendimiento.

Butler (2007) realizó un estudio para mejorar el rendimiento matemático de los alumnos en 1º, 4º y 5º grado en los salones de clase. La investigación indicó que la aplicación de la asistencia de computadora durante la instrucción en el aula de matemáticas, mostró un aumento en el rendimiento estudiantil en el ámbito de la resolución de problemas matemáticos.

Metodología empleada

La metodología utilizada consistió en comparar dos grupos de estudiantes: uno que recibió la enseñanza de las matemáticas mediadas por Tecnología de la Informa-

ción y Comunicación TIC (Grupo Experimental); y otro que recibió la enseñanza de las matemáticas usando el método de enseñanza tradicional (Grupo Control).

El curso fue impartido en un laboratorio de Informática. El mismo tenía disponible 20 computadoras, una Laptop, Data show e Internet Flash. Cabe destacar que el investigador fue el profesor del curso, y responsable de la elaboración de los instrumentos utilizados en la investigación

El desarrollo de la intervención se realizó durante doce (12) semanas, en el periodo enero-abril del 2010. El curso fue impartido tres (3) días en la semana, durante cuarenta y cinco (45) minutos.

La población objeto de estudio fue de 42 alumnos pertenecientes a 6to grado de la tanda matutina, de los cuales 27 eran del sexo masculino y 15 del sexo femenino. La muestra estuvo conformada por la totalidad de los estudiantes de 6to grado, pues los que recibieron la enseñanza de las matemática mediada por Tecnología (Grupo Experimental); fueron 21 representando el 50% de la población; y los que recibieron la enseñanza de las matemáticas usando el método de enseñanza tradicional (Grupo Control); fueron 21 en igual proporción, representando el otro 50% que compone la población.

Principales resultados y su discusión

Para comparar las competencias iniciales de los dos grupos, se aplicó una prueba Diagnóstica o Pretest. Esta prueba se aplicó para verificar si existía una diferencia significativa entre los dos grupos al inicial el curso.

Tabla 1

Comparación pretest estudiantes que recibieron la implementación versus estudiantes que no recibieron la implementación

Estudiantes que recibieron la Implementación	Estudiantes que no recibieron la Implementación				
Número					
Alumnos	Nota promedio desviación				
Estándar	Número				
Alumnos	Nota promedio desviación				
Estándar					
21	50.48	9.605	21	51.43	16.058

En la tabla 1 se puede observar que antes de la implementación existía una diferencia entre las calificaciones de los estudiantes que recibieron la implementación y los estudiantes que no recibieron la implementación. Siendo el promedio de los estudiantes que recibieron la implementación 50.48; y el promedio de los estudiantes que no recibieron la implementación 51.43. Según los promedios anteriores, los estudiantes que no recibieron la implementación tenían mejores calificaciones que los estudiantes que recibieron la implementación. Por otro lado, al observar la Desviación estándar, se nota que estos tenían mayor dispersión antes del tratamiento.

Para verificar si esa diferencia de 0.95 era significativa, se sometió la diferencia a la prueba de hipótesis utilizando la prueba t.

$$t = - 0.233$$

La prueba arrojó que la diferencia observada no era significativa al nivel de $\alpha = 0.05$, por lo cual se concluye que tanto los estudiantes que no recibieron la implementación, como los estudiantes que no recibieron la implementación estaban al mismo nivel antes de la implementación.

Tabla 2

Comparación pretest y postest estudiantes que recibieron la implementación

Comparación Pretest y Postest Estudiantes que Recibieron la Implementación					
	Pretest				
Número					
Alumnos	Nota promedio desviación				
Estándar	Número				
Alumnos	Nota promedio desviación				
Estándar					
21	50.48	9.605	21	51.43	16.058

En la tabla 2 se puede observar que antes de la implementación los estudiantes que recibieron el tratamiento tenían un promedio de 50.48, mientras que después de haber recibido la implementación habían obtenido un promedio de 70.95, lo que indica que tuvieron un aumento de 20.47 puntos. Al observar la Desviación Estándar

dar, se nota que estos tenían mayor dispersión antes del tratamiento. Para verificar si la diferencia entre el antes y el después era significativa, se sometió la diferencia a la prueba de hipótesis utilizando la prueba t.

$$t = - 7. 283$$

La prueba arrojó que la diferencia observada era significativa al nivel de $\alpha = 0.05$, por lo cual se concluye que los estudiantes que recibieron la implementación mejoraron considerablemente después de recibir el tratamiento. Los resultados obtenidos indican que la integración de las Tecnología de Información y Comunicación TIC en la enseñanza de las matemáticas fomenta un aumento significativo en los estudiantes. Este hallazgo coincide con los de Butler (2007), el cual en un estudio para mejorar el rendimiento matemático de los alumnos de 1º, 4º y 5º grado en los salones de clase, enseñó las matemáticas asistida por computadora durante la instrucción; y cuyo resultados mostraron que hubo un aumento en el rendimiento estudiantil, en el ámbito de la resolución de problemas matemáticos.

Tabla 3

Comparación postest grupo que recibió la implementación versus grupo que no recibió la implementación

Estudiantes que recibieron la Implementación	Estudiantes que no recibieron la Implementación				
Número					
Alumnos	Nota promedio desviación				
Estándar	Número				
Alumnos	Nota promedio desviación				
Estándar					
21	70.95	8.588	21	53.10	16.694

En la tabla 3 se puede observar que después de la implementación existe una diferencia entre las calificaciones de los estudiantes que recibieron la implementación y las calificaciones de los estudiantes que no recibieron la

implementación. Siendo el promedio de los estudiantes que recibieron la implementación 70.95; y el promedio de los estudiantes que no recibieron la implementación 53.10. De acuerdo con estos promedios los estudiantes que recibieron la implementación obtuvieron mejores calificaciones que los estudiantes que no recibieron la implementación. Por otro lado, al observar la Desviación Estándar, se nota que los que no recibieron la implementación tenían mayor dispersión que los que recibieron la implementación. Para verificar si esa diferencia de 17.85 era significativa, se sometió la diferencia a la prueba de hipótesis utilizando la prueba t.

$$t = 4.359$$

La prueba arrojó que la diferencia observada era significativa al nivel de $\alpha = 0.05$, por lo cual se concluye que los estudiantes que recibieron la implementación obtuvieron mejores resultados que los estudiantes que no recibieron la implementación. En tal sentido, se puede afirmar que la enseñanza de las matemáticas mediadas por tecnología produce resultados significativos en los educandos. Este hallazgo coincide con los de Cobb (2009), el cual en un estudio sobre el Progreso de los estudiantes en la escuela intermedia “tras la conclusión del programa de matemática interactiva Larson (LMI), obtuvo como resultado que el grupo experimental tuvo percepciones significativamente más alto en su rendimiento después de usar el LMI que el grupo control.

Conclusiones

Los hallazgos o resultados obtenidos en la presente investigación fueron:

1. El rendimiento aritmético de los estudiantes que recibieron la enseñanza de las matemáticas mediadas por Tecnología aumentó en 20.47 puntos, lo que indica que mejoraron significativamente su aprendizaje.
2. El grupo que recibió la implementación obtuvo mejor aprendizaje que el grupo que no recibió la implementación, pues al analizar la diferencia de sus promedios, se determinó que los superaron en 17.85 punto.

Bibliografía básica

- Andrade, J. (2008). La tecnología informatizada en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la matemática. Recuperado el 24 Octubre de 2009, p.121-123,

- desde <http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1690-75152008000100009&lng=es&nrm=iso>.
- Blanknship, E. (2004). A Technology-Assisted Constructivist Instructional Model: Improving the Math Achievement of Seventh-Grade, At-Risk Students [Una ayuda de una tecnología de Instrucción de modelo constructivista: Mejorar el rendimiento en matemáticas de los estudiantes en riesgo de séptimo grado]. Recuperado el 1 de octubre de 2009, desde la base de datos MARPs, Practicums, and Applied Dissertations – NSU.
 - Butler, J. (2007). The Effect of a Drill-and-Practice Computer Software Intervention on Elementary Student Achievement in Mathematics [El efecto de una instrucción y la práctica de intervención Computer Software en Primaria Rendimiento de los estudiantes en Matemáticas]. Recuperado el 1 de octubre de 2009, desde la base de datos MARPs, Practicums, and Applied Dissertations – NSU.
 - Cobb, C. (2009). Middle school students' progress following completion of the Larson Math Interactive program [El progreso de los estudiantes de escuela secundaria después de terminación del programa Larson Interactivo De matemáticas]. Ed.D. dissertation, Walden University, United States -- Minnesota. Retrieved October 24, 2009, from Dissertations & Theses: Full Text. (Publication No. AAT 3355031).
 - Carabalí, M. (2007). Estrategia para el Desarrollo Autónomo de Habilidades Lógico Matemáticas Mediante Actividades Colaborativas en Línea. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. Recuperado el 28 de octubre de 2009, desde <http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec24/pdf/EduTec24-MauricioCarabali.pdf>
 - Charles, H. (2009). A Program to Utilize Technology to Individualize Mathematics Education [Un programa para utilizar la tecnología para individualizar la Educación Matemática]. Recuperado el 1 de octubre de 2009, desde la base de datos MARPs, Practicums, and Applied Dissertations – NSU.
 - Cuicas, M. (2005). The Mathematic Software as a Tool for Developing Thinking Skills and Improving the Learning of Mathematics (in Spanish) [El software de matemática como herramienta para el desarrollo de destrezas del pensamiento y mejorar el aprendizaje de las matemáticas (en español)]. Recuperado el 30 de septiembre de 2009, desde la base de datos MARPs, Practicums, and Applied Dissertations – NSU.
 - Castillo, S. (2008). Propuesta pedagógica basada en el constructivismo para el uso óptimo de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje de la matemática. Recuperado del 30 de octubre de 2009, desde http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-24362008000200002&lng=es&nrm=iso
 - Dávila, A. (2005). Effects of Some Digital Educational Technologies on Quality of Teaching and Learning in Mathematics (in Spanish) [Efectos de algunas de las tecnologías digitales para la Educación sobre la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas (en español)]. Recuperado el 30 de septiembre de 2009, desde la base de datos MARPs, Practicums, and Applied Dissertations – NSU.
 - Fernández, M. & Bermúdez. (2009). La plataforma virtual como estrategia para mejorar el rendimiento escolar de los alumnos en la I.E.P coronel José Joaquín Inclán de Piura. *Revista Digital Sociedad de la Información*. Recuperado el 6 de octubre de 2009, desde <http://74.125.47.132/search?q=cache:G0uLbLVn5k4J:www.sociedadelainformacion.com/15/plataforma.pdf+tic+y+rendimiento+escolar&cd=5&hl=es&ct=clnk&gl=do&client=firefox-a>
 - García, M. & Romero, I. (2009). Nuevas Tecnologías en la Evolución del Aprendizaje y las Actitudes Matemáticas de Estudiantes de Secundaria. Recuperado de desde la base de datos *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. A202125735.
 - Mansureh, K. (2008). Effects of a computer game on mathematics achievement and class motivation: An experimental study [Efectos de un juego de ordenador en el rendimiento de las matemáticas y la motivación de la clase: Un estudio experimental]. Recuperado el 23 de septiembre de 2009, desde la base de datos ProQuest Dissertations and Theses – ProQuest.
 - Mayers, L. (2009). The Effects of Using Computer Software Programs as a Tool for Teaching Mathematics to Improve the Attention Levels of Second Grade Students with Special Needs [Los Efectos de Usar Programas de Software como un Instrumento para Enseñanza de Matemáticas Mejorar los Niveles de Atención de Segundos Estudiantes de Grado con

- Necesidades Especiales]. Recuperado el 23 de septiembre de 2009, desde la base de datos ProQuest Dissertations and Theses – ProQuest.
- Mendicino, M., Razzaq, L., & Heffernan, N. (2009). A Comparison of Traditional Homework to Computer-Supported Homework [Una Comparación de Tarea Tradicional a Tarea Apoyada por ordenador]. *Journal of Research on Technology in Education*, 41(3), 331-59. Recuperado el 9 de octubre de 2009, desde Education Full Text database.
 - Molina, O. (2005). Uso de Recursos Informaticos en la Educacion Matemática en la Enseñanza Basica. Recuperado el 30 de octubre de 2009, desde <http://www.comenius.usach.cl/publicomenius2/?q=node/49>
 - Paino, T. (2009). Effects of technology on student achievement and motivation in mathematics [Efectos de la tecnología en el rendimiento estudiantil y la motivación en las matemáticas]. Recuperado el 28 de septiembre de 2009, la base de datos ProQuest Dissertations and Theses – ProQuest.
 - Rivero, V. (2004). La internet como medio para la comunicación interactiva en la educación matemática. Recuperado el 11 de noviembre de 2009, desde http://www.serbi.luz.edu.ve/pdf/ed/v11n2/art_04.pdf
 - Smith, Y. (2007). Using Computer Technology to Improve Performance of Second-Grade Mathematical Problem Solving [Uso de Tecnología Informática para mejorar el rendimiento de segundo grado en la Resolución de Problemas Matemáticos]. Recuperado el 29 de septiembre de 2009, desde la base de datos MARPs, Practicums, and Applied Dissertations – NSU.
 - Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura
 - UNESCO. (2002). Los aprendizajes de los Estudiantes de América Latina y el Caribe. Recuperado el 20 de octubre de 2009, desde <http://www.unesco.org.uy/educacion/fileadmin/templates/educacion/archivos/Resumen%20EjecutivoSERCE.pdf>
 - Oficina Nacional de Estadística ONE (2008). San Pedro de Macorís en Cifra. Recuperado el 22 de Octubre, desde <http://www.one.gob.do>.

3.5 La Cultura Investigadora en el Aula: Una Nueva Tendencia Educativa, Dra. Ceferina Cabrera

Mtro. Miguel Ángel Castillo (ISFODOSU-LNNM)

Introducción

Desarrollar una cultura de investigación en el aula, define el qué se aprende, cómo se aprende y hacia dónde va el conocimiento; permite construir y reconstruir la realidad. La investigación en el aula es la base fundamental para que se den los procesos de enseñanza aprendizaje de manera efectiva. Sin embargo, en un diagnóstico realizado a los estudiantes que ingresan al recinto Luis Napoleón Núñez Molina, se observa que muestran deficiencias para apropiarse y aplicar técnicas de aprender a aprender, en el desarrollo del hábito de estudio, en la comprensión y producción de textos orales y escritos. Muestran además, escaso desarrollo del pensamiento lógico, de la capacidad para interconectar ideas, conocimiento y procesos, así como del hábito de organizar y sistematizar las experiencias, todo lo cual es necesario superar en el proceso de formación del investigador.

La problemática antes expuesta puede estar ligada a la poca experiencia de investigación adquirida por los alumnos en procesos educativos anteriores. Otro aspecto importante lo constituye el hecho de que este instituto asumió recientemente el enfoque cualitativo, como paradigma de las investigaciones que se realizan en los procesos de práctica y pasantía. Esto responde al convencimiento de una gran necesidad: que los egresados valoren el modelo cualitativo y la investigación acción, dominen las técnicas y procedimientos para su aplicación, sean inquietos y observadores de su realidad, sistematicen sus experiencias, socialicen con sus pares, se documenten sobre las dificultades, reflexionen objetiva y organizadamente sobre ellas, entre otras prácticas. Si se consigue desarrollar esta actitud y práctica en los egresados se entiende que la situación en las escuelas puede cambiar, porque ellos serán docentes comprometidos, que se involucren en la búsqueda de soluciones.

Los Fundamentos del Currículum en la República Dominicana (1994, p.6) en su tomo No 1, dedican el capítulo ocho a la investigación educativa, como punto de apoyo para una gestión curricular efectiva, orientada hacia la crítica sistemática de la práctica para producir innovaciones exitosas.

La investigación educativa que propone este diseño debe realizarse fundamentalmente, en los propios centros educativos.

Objetivos de la investigación

- Mejorar la cultura de investigación áulica en los docentes en formación, mediante la aplicación de técnicas de investigación acción.
- Implementar una cultura de investigación en el aula.
- Determinar las problemáticas de aula que pueden abordar los estudiantes y profesores.
- Involucrar a los alumnos en investigaciones del contexto escolar.
- Promover técnica de trabajo en equipo para facilitar la construcción los conocimientos.
- Intervenir en situaciones problemáticas del aula.
- Identificar los documentos fundamentan que sustentan la investigación en el recinto Luis Napoleón Núñez Molina.
- Identificar las técnicas y estrategias de enseñanza que relacionadas con la investigación se aplican en las intervenciones del recinto.
- Promover acciones encaminadas a desarrollar la capacidad de observación, e interacción, reflexiva, dialógica y de razonamiento lógico.

Metodología

El enfoque metodológico asumido por los investigadores para realizar este estudio responde al modelo de investigación-acción, fundamentado para producir cambios que fomenten la creación de una cultura de investigación. Es el resultado de la reflexión del quehacer cotidiano, con la intención de propiciar en los estudiantes la autorreflexión, el intercambio de experiencias e involucrarlos en la mejora y cambio de las prácticas educativas. Esta visión, considera al profesor como investigador de su propio quehacer docente, de acuerdo con los planteamientos de Stenhouse (1984), y Carr y Kemmis (1988). En esta investigación se asumieron las cuatro fases planteadas por Kemmis (1988), citado en Latorre (2007), que consisten en: planificación, acción, observación y reflexión. La primera fase estuvo compuesta por el plan general en la cual se describió el problema: Cultura de investigación de los estudiantes del recinto, se hizo un planteamiento relativo a la hipótesis: ¿Cómo mejorar la cultura de investigación en el aula? Las técnicas utilizadas para la recogida de las informaciones, fueron: diario reflexivo y entrevistas.

Conceptos claves del marco teórico

Investigar. "...la investigación es un procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico que tiene por finalidad descubrir o interpretar los hechos y fenómenos, relaciones y leyes de un determinado ámbito de la realidad... una búsqueda de hechos, un camino para conocer la realidad, un procedimiento para conocer verdades parciales,-o mejor-, para descubrir no falsedades parciales."(Ander-Egg, 2002.p.5).

Investigación acción. Es un método de investigación en el que el investigador tiene un doble rol: de investigador y de participante. Combina dos tipos de conocimientos: el conocimiento teórico y el conocimiento de un contexto determinado.

La cultura de investigación. "... puede ser concebida como caracterización general de cualquier comunidad de investigadores basándose en una serie de conceptos que son imprescindibles para esa cultura. Nos referimos al significado de racionalidad, verdad, objetividad, teoría y observación. Estos términos pueden ser empleados para señalar modos de entender y organizar el mundo compartido por una comunidad. Tal es el caso de la cultura de investigación". (Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 12 (3), 13-14).

Nueva tendencia. Es entendida como un nuevo principio que pretende la formación de todo ciudadano en el conocimiento, la comprensión y el respeto de las diversas culturas de la sociedad actual; en el aumento de la capacidad de comunicación y de interacción con personas de las diversas culturas; en la creación de actitudes favorables a la diversidad de culturas (Merino y Muñoz Sedano, 2005.p.56).

Reflexión de la práctica. Punto de partida para la comprensión por parte de los docentes, de sus prácticas, promoviendo la reflexión y la problematización en la acción para permitir la elaboración de una teoría sustantiva en y para la práctica.

Resultados alcanzados en la investigación. Desarrollar el proceso de esta investigación constituyó una experiencia enriquecedora que vino a completar el proceso de la maestría cursada. Resultó ser una aproximación real a lo que se espera que se haga costumbre en nuestra práctica, a fin de reducir la brecha existente entre los planteamientos de los documentos que sustentan el sistema educativo, respecto de la investigación y lo que realmente sucede en las aulas. En sentido general, el equipo se mantuvo integrado trabajando de manera activa. Por su parte el grupo de estudiantes fue muy inquieto, reflexivo y colaborador. Esta experiencia refuerza la convicción de que es posible desarrollar y mantener la cultura de investigación en el aula. Mantenerla depende de los maestros, pero también del enfoque curricular que se aplique desde otras instancias, en las que se concebía la investigación como un aspecto importante de la vida institucional.

Los cambios generados en nuestra práctica docente después de desarrollar el estudio, permitieron que asumiéramos la investigación como un eje transversal en todas las asignaturas que se imparten en los diferentes programas. Y ser agentes observadores de nuestra propia práctica sistematizando lo que ocurre en el desarrollo de los procesos. Dichos cambios también nos facilitaron el desarrollo de técnicas innovadoras en la práctica de aula para propiciar actitudes en los estudiantes en formación. También cambiar de actitud frente a la investigación educativa, al considerarla como un proceso posible y normal dentro del proceso de enseñanzas y aprendizaje. Pudimos llevar un registro de los pormenores durante el desarrollo de las prácticas y reconocer más a fondo la realidad de lo que ocurre en el aula, para tomar decisiones viables de solución. Los estudiantes que cursan nuestras asignaturas se ven más motivados y preocupados por su aprendizaje y actúan de manera más autorregulada.

Los miembros del equipo investigador mostraron mayor seguridad en los procesos de planificación y evaluación, lo cual se evidenció en el momento de preparar las acciones de los procesos y en la comprobación de los resultados. En esta investigación se realizaron importantes aportes al desarrollo de las capacidades reflexivas de todos los involucrados en el proceso de investigación. Las técnicas que se utilizaron ayudaron a generar una práctica compartida desde diferentes perspectivas y de comprensión de los procesos pedagógicos. Todas las consideraciones expuestas más arriba permiten afirmar que esta investigación ha sido relevante en el entorno del recinto, los maestros del equipo investigador y los alumnos que cursan el profesorado. Se puede asegurar que los alumnos que egresen del centro tienen las competencias necesarias para asumir la investigación educativa como un pilar de su desarrollo profesional.

En los procesos de formación y profesionalización en que se involucra el magisterio dominicano, se reconoce la investigación acción como una forma de dar respuesta a problemas que se presentan en su contexto, pero esa apertura se limita básicamente a la teorías: se reconoce su valor y posibilidad de aporte, pero es muy poca la experiencia en su aplicación. El Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña se esfuerza en depurar el proceso de aplicación de este modelo, aunque no escapa a problemáticas que ya se han referido. En este marco se explica la contribución a la formación de una cultura de investigación que se buscaba con el desarrollo de este estudio.

El equipo responsable de este estudio ve necesario ampliar la discusión sobre el tema cultura de la investigación y, más que todo, en el modelo cualitativo. Este reto se interpreta mejor en la medida en que se avance en la comprensión de los principios y las condiciones propias de la investigación cualitativa, su objeto de estudio, sus teorías, sus métodos y sus aportes a la dinámica del ejercicio docente y la gestión de los centros educativos. Ahora bien, crear una cultura en cualquier aspecto es un proceso que se consigue muy a largo plazo, por lo que pensar en el desarrollo de una cultura de investigación solo es posible en la medida en que los docentes vayamos incorporando a nuestra vida profesional su importancia y ejecución. Solo así se podrán hacer esas contribuciones, lo cual debe comenzar desde la formación inicial de los docentes. Se entiende que la adquisición de una cultura de investigación depende, además del grado de capacitación de los docentes, de las condiciones de vida del maestro, su carga de trabajo y de las condiciones materiales en que desenvuelve, entre otros.

La realidad dominicana presenta un maestro súper ocupado en el trabajo presencial con los alumnos, que está entrando en contacto con nuevos paradigmas educativos que lo comprometen a encaminar acciones que requieren tiempo, motivación, estudio, y una de ellas es la investigación acción. Estamos en un proceso de transición fuerte respecto a enfoques investigativos, que tiene que ver con la asunción del modelo cualitativo en adición al modelo imperante. Y la educación está involucrada en este. Por ejemplo, hay líneas que apuntan a un maestro crítico, reflexivo, observador de su propia práctica que tiene que ver con la calidad de los procesos dentro y fuera del aula. Por ello, se considera que es necesario y trascendente asumir la investigación educativa como una cultura de las aulas y la sociedad dominicana.

De acuerdo con Madrid (1998, p.9), cuando el profesor investiga, pone en funcionamiento el conocimiento que ya ha desarrollado, sus experiencias y conceptos previos, y los emplea para explorar y analizar determinados procesos complejos hasta que los comprende y les encuentra sentido. De esta forma, se suceden nuevos procesos de reestructuración, construcción conceptual y de desarrollo intelectual. En este sentido, la investigación en el aula es fundamental para mejorar, tanto la formación personal del profesorado que la aplica como sus prácticas curriculares en el aula. Para alcanzar estas aspiraciones se necesita una preocupación general, voluntad firme de los docentes y los gestores, recursos económicos y el mejoramiento de las condiciones mencionadas. Los alumnos que participaron en este estudio mostraron una actitud positiva e interés hacia la investigación. Esta afirmación es corroborada al analizar las puntualizaciones de los profesores que estuvieron con los alumnos un ciclo después de la intervención, cuando destacaron la calidad de los trabajos de campo que realizaron los estudiantes, las técnicas de investigación que aplicaron, la forma colaborativa y reflexiva con que desarrollaron los contenidos y debates suscitados en el aula, la selección de situaciones problemáticas, que luego convirtieron en proyecto e implementaron en planes de mejora.

De acuerdo con las vivencias propias del proceso de intervención que se realizó, se pudo confirmar que los estudiantes adquirieron competencias para: trabajar en equipo, identificar problemáticas y elaborar proyectos e intervenir, además asumir las asignaturas de forma responsable con una actitud reflexiva y colaborativa. Desarrollar una cultura de investigación entre los docentes es una aspiración para pacientes, pero al mismo tiempo para persistentes y sistemáticos. Debe ser trabajada a través del currículo.

El equipo de investigación, como resultado de las experiencias adquiridas, presenta algunos lineamientos para obtener una cultura de investigación en el aula:

- El diario reflexivo es un medio para recoger de manera narrativa, las descripciones, incidentes, percepciones, sentimientos y reflexiones en los estudiantes y docentes.
- La interacción en el aula, durante el desarrollo del proceso de investigación acción permite la autorreflexión en los estudiantes.
- La promoción del intercambio de experiencias vividas entre los estudiantes fomenta la socialización de saberes.
- Los procesos de participación y colaboración entre los grupos generan cambios y fortalecen la práctica.
- El uso de técnicas innovadoras como el diario reflexivo, los audiovisuales, el diario de campo y las observaciones participantes, favorecen la sistematización de las informaciones.
- El implemento de estrategias metodológicas como: el incidente crítico, el rompecabezas, el debate, el estudio dirigido, la discusión grupal, la prueba de libro abierto, entre otros, dinamizan y dan significatividad al proceso de enseñanza aprendizaje.
- El desarrollo de una cultura de investigación propicia las habilidades y competencias para trascender la frontera de la propia reflexión y poner en agenda futuras investigaciones.

Recomendaciones

Mantener y reforzar los procesos de formación y capacitación docente.

Enfatizar la investigación acción a partir de las asignaturas y ser celosos y sistemáticos, no solo en el alcance de objetivos conceptuales, sino en los procedimentales y actitudinales, porque entendemos que esto puede contribuir a que los procesos formativos de los docentes se vayan reflejando en su desempeño laboral.

Que esta experiencia sea transferida a todos los programas y asignaturas que desarrolla el recinto.

Crear los espacios y dedicar el tiempo necesario para que los docentes puedan realizar estudios orientados a la reflexión y revisión de su propia práctica.

Generar espacios para la investigación educativa que permitan desarrollar un proceso dinámico y socializador de experiencias, que incidan de manera significativa en los estudiantes y los docentes, para lograr un entendimiento crítico de las situaciones y fenómenos educativos que se presenten en un marco de referencia científico.

Referencias bibliográficas

ANDER-EGG, (2002). Metodología y práctica de la animación sociocultural plana impresión Madrid España, primera edición.

Mejía R. (2005). Innovaciones educativas: perspectivas de la investigación en el Magisterio, Santo Domingo. R.D. Ciedhumano.

Stenhouse, L. (1998). Investigación y desarrollo del currículum. Madrid, España: Morata.

Latorre, A. (2007) La Investigación Acción. Conocer y Cambiar la Práctica Educativa, Barcelona: GRAO.

SEEBAC. Fundamentos del Currículum. Tomo I (1994). Serie Innova (2000) República Dominicana: Alfa y Omega.

Buendía, L. (Coordinador, (1993): Análisis de la Investigación Educativa. Edit. Universidad de Granada. Granada.

Schön D. (1995) Formación de Formadores. CEAAL .Dimensión Educativa. Bogotá 1ra. Edición.

Kemmis S. (1988) Teoría Crítica de la Enseñanza. La Investigación-Acción en la Formación del Profesorado, Barcelona: Editorial Martínez.

Latorre, A. (2003). La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Grao.

Elliot, J. (1993). El cambio educativo desde la Investigación Acción. Madrid

España: Morata.

Carr, W.; Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca.

- Rizo F, Es posible una formación sistémica para la investigación educativa, capturado en fmrizo@prodigy.net.mx, 24 de junio de 2008.
- Bisquerra R. (1989): Métodos de Investigación Educativa. Barcelona: Editorial CEAC.
- Ary, Donald, et. al. (1990) Introducción a la investigación pedagógica. México: McGraw-Hill.
- Francesco V., Giovanni M. (2002) La investigación en educación y pedagogía: fundamentos y técnicas. Serie Escuela Transformadora, Libro 2, Bogotá, Colombia. Editorial Magisterio.
- Travers, Robert M. W. (1979) Introducción a la investigación educacional. Vers. de Eduardo J. Prieto. cast. 1ª reimpr. Argentina, Paidós.
- Imbernón, F. (2007) La Formación y el Desarrollo Profesional del Profesorado. Hacia una Nueva Cultura Profesional, Barcelona: Biblioteca de Aula.
- Elliot, J.(1990) La investigación-acción en educación. Edit. Morata. Madrid
- Ancizar Munevar M., R.; Quintero Corzo, J.: Investigación pedagógica y formación del profesorado.
- Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 12 (3), 13-14 extraída de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/125555765010.pdf
- Merino y Muñoz (2005). Tendencias actuales de la educación intercultural, recuperado el 20/5/2008 de http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=37
- Villa M. (s.f.), Reflexiones sobre la práctica docente: una estrategia para el mejoramiento en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el nuevo milenio, recuperado 28/9/09, de <http://www.uccor.edu.ar/paginas/encuentro1/dellacasa.D.pdf>

3.6 La Emigración y sus Consecuencias en la Gestión de Centros Escolares del Distrito 02-02 Pedro Santana, años 2000-2007

Mtro. Wander Leandro Carrasco y Mtro. Federico Rafael León Oviedo (ISFODOSU-JVM)

Descripción

En las comunidades que conforman el Distrito Educativo 02-02 de Pedro Santana y Bánica hay desplazamientos emigratorios intensos por diversas causas: por desempleo, escasas posibilidades educacionales, viviendas inadecuadas, falta de agua potable, falta de energía eléctrica y precaria condiciones de salud.

Este desplazamiento emigratorio repercute de manera directa en las escuelas ya que gran cantidad de alumnos la abandonan a un grado tal que ha llevado al cierre de ocho(8) centros educativos en las comunidades de: Mata Bonita, Los Tocones, La Zurza, Rancho, Higüero, La Descubierta, Los Chicharrones, La Cueva y San Andrés. Y otras seis (6) están en proceso de ser cerrada como la Herradura, Las Palmas, El Atrecho, Francisco José, Pulio y Caramana. En las demás restante la matrícula estudiantil ha disminuido considerablemente.

Según el censo realizado por las parroquias San Francisco de Asís de Bánica y San José Correspondiente a Pedro Santana para Enero del 2008 han emigrado 330 familias para un total de 1,222 personas con relación al censo realizado en el 2007. Por lo que hay una emigración constante en estas comunidades.

Objetivo general

Analizar la emigración y sus consecuencias en la gestión de los Centros Escolares del Distrito Educativo 02-02 de Pedro Santana y Bánica.

Metodología

Dentro del diseño no experimental se escoge la encuesta metodológica que según (De León La Paix 2006) la encuesta recaba la opinión sobre el asunto de interés directamente de la población a través de la entrevista. Sin pretensiones exclusivistas este diseño se presta de manera especial para recabar información sobre cuestiones

relacionadas con los sentimientos y las percepciones que se forman las personas sobre los hechos. Tales son los casos de actitudes, preferencias, motivaciones, percepciones, opiniones, creencias y otros constructos pertenecientes al ámbito de las ciencias sociales, preferentemente aquellos ligados a la esfera de las emociones. (Sabino 2002) afirma que el diseño encuesta es exclusivo de las ciencias sociales y parte de las premisas de que, si queremos conocer algo sobre el comportamiento de las personas, lo mejor, lo más directo y simple es preguntárselo directamente a ellos. Se trata por lo tanto de requerir información a un grupo socialmente significativo de personas a cerca de los problemas en estudio para luego mediante un análisis de tipo cuantitativo sacar las conclusiones que se correspondan con los datos recogidos. En realidad la encuesta es un diseño privilegiado de las ciencias sociales. Como es el caso de este trabajo que persigue constatar una realidad a través de la percepción de los involucrados.

Resultados

- En la población de los Municipios de Bánica y Pedro Santana se exhibe una reducción significativa con relación a años anteriores, Así los señalan los censos realizados por las parroquias San Francisco de Asís y San José pertenecientes a los lugares antes mencionados, por lo que se confirma una emigración constante entre los habitantes de estas comunidades. Existe variación de la población que contribuye al decrecimiento continuo de las personas que habitan en estos lugares.
- La magnitud de la emigración en estas comunidades es tan alta que la que la población rural está en peligro de desaparecer, lo que implica también la desaparición de los centros educativos.

- La principal causa de la emigración de las familias de estas comunidades es la falta de empleos, la cual influye significativamente en la falta de oportunidades de salud y esto genera precarias condiciones de vida.
- Otra de las principales causas de la emigración en estas comunidades es la falta de motivación tanto de los alumnos como de los padres por la educación, agudizado por la indiferencia de los maestros con los comunitarios.
- La emigración de los habitantes de estas comunidades afecta de manera significativa la matrícula estudiantil, a seguida de que disminuyen los padres y madres que colaboran con la escuela.
- En este Distrito Educativo por causas de la emigración se han cerrado ocho centros educativos que son: Mata Bonita, La Zurza, Rancho Higüero, La Descubierta, Los Chicharrones, Los Tocones, La Cueva y San Andrés.

BIBLIOGRAFIA

Abad, José Ramón. La República Dominicana Reseña General Geográfico – estadístico. Santo Domingo R. D.

Bosch, Juan. (1982). Composición Social Dominicana. Duodécima Edición. Santo Domingo R. D.

Cassa, Roberto. (2000). Historia Social y Económica de la República Dominicana. Tomo I. Editora Alfa y Omega. Santo Domingo R. D.

Cabrera, Onavis y Báez Evertsz, Franc. (1997). Migración y su Impacto Sociocultural en los Estudiantes de Educación Media de Boca Chica. (Tesis de Grado). Maestría en Ciencias Sociales. UASD. Santo Domingo R. D.

Juan, Colon. (2000). Geografía Mundial. Cuarta Edición. Editora Educando. Santo Domingo R. D.

De León Lapaix, Colon. (2006). Manual General de la Metodología de la Investigación Científica. Santo Domingo RD

Díaz Cabral, Gilberto y Otros. Incidencia que tiene la variación de la población en la Matrícula estudiantil de los centros del nivel medio de la zona rural del Distrito 02-02 de Pedro Santana y Banica. (Tesis de grado). Licenciatura en educación Básica. Urania montas. San Juan R. D.

Druker, Meter F. (1997) La Sociedad Post- capitalista. (Traducido por José Cárdenas).

Encarnación, Víctor. (2006). Curso planificación Educativa e Institucional. San Juan R. D.

Feliz, Carlo Julio. (2000). Imágenes de mi región (Guía Turística del Suroeste). Primera Edición. Editora Tonedex. Santo Domingo R. D.

Haroldo Dilla, Alfonso (2004). Estudios Fronterizos Vol.5. California.

Conclusiones

- De seguir el éxodo masivo de personas en los municipios de Bánica y Pedro Santana, la población rural podría desaparecer.
- El desempleo y las precarias condiciones de vida son las principales causas que provocan las emigraciones en las comunidades que conforman el Distrito Educativo 02-02 de Pedro Santana y Bánica.
- Santo Domingo y Santiago son las principales ciudades hacia donde emigran las familias de estas comunidades en busca de mejores condiciones de vida.
- Las emigraciones de los habitantes de estas comunidades afecta de manera significativa, disminuyendo la matrícula estudiantil, así como reduciendo el número de padres que colaboran con la escuela, lo que podría provocar la desaparición de la educación rural en estos municipios.
- Una serie de conflictos son generados en la gestión de los centros educativos de este Distrito por causas de la emigración, como la reubicación de profesores y la adaptación de los alumnos a un nuevo ambiente al integrarse a otro centro educativo.
- Existe poca integración comunitaria en las acciones del centro e indiferencias por parte de los maestros hacia las personas de las comunidades.

- Hernández Sampieri, Roberto y otros. (2002). Metodología de la Investigación. Tercera Edición. Editora McGraw-Hill Interamericana Editores, S. A. México.
- Idalgos Sánchez, Luis Rafael y Taveras Gómez Félix. (2004). Característica de la Migración campo-ciudad y su relación con la matrícula estudiantil del segundo ciclo del nivel Básico. (Tesis de grado). Maestría en Ciencias Sociales. UASD. Santo Domingo R. D.
- López, Carlos (2006). Impacto de la Mano de Obra Haitiana en la Economía Dominicana.
- Microsoft Corporation (1993-2001). Enciclopedia Muroso RF @ Encarta.
- Núñez, José y Colon, Juan. (1997). Geografía Dominicana. Primera Edición. Editora Alfa y Omega. Santo Domingo R. D.
- Peralta Minaya, Dulce María y otros. Incidencia de la variación de la población en la matrícula estudiantil de los centros de la zona rural del Distrito educativo 02-01. (Tesis de grado). Licenciatura en Educación Básica. Urania Montas. San Juan. R. D.
- Pérez Vidal, Julio Cesar y De La Rosa Pinales María. (2005). La educación Superior en la Región del Valle y su influencia en la emigración de los estudiantes. (Tesis de grado). Licenciatura en Educación Básica. UCE. San Juan. R. D.
- Ruiz y Ruiz, José María. (1999). Como Hacer una evaluación de Centros Educativos. Tercera edición.
- Secretaria de Estado de Educación. (2005). Taller de Gestión de Calidad para el cambio Educativo. Barahona R. D.
- Secretaria de Estado de Educación. (2004). Modelo de Gestión de Calidad para los centros educativos. Santo Domingo R. D.
- Secretaria de Estado de Educación. (2003) Plan Estratégico de la educación Dominicana. Santo Domingo R. D.
- Secretaria de Estado de Educación (1999). La Gestión Productiva de Los Centros Educativos. Santo Domingo R. D.
- Severino M, Isaías Rolando (1995) Material de Apoyo a la Docencia IV Ciencias Sociales. Primera Generación R. D.
- Ubiera de D'Óleo, Letty. Material de apoyo Curso Análisis y Gestión Curricular. San Juan R. D.

PANEL IV
CONTEXTO SOCIO-EDUCATIVO Y PARTICIPACIÓN



4 Contexto Socio-Educativo y Participación

(Descripción del panel)

En este panel se presenta experiencia de investigación y evaluación en el marco de los actores del proceso educativo y las interacciones de los distintos factores que favorecen o defavorecen un clima de convivencia social en la escuela.

4.1 Situación Socio-Económica y Cultural de Familias de Estudiantes de Educación Superior: Opciones de Mejora, Julio 2011.

Damaris Díaz Cruz, M. Ed. (IDEICE-ISFODOSU).

RESUMEN

Se estudió las características socio económico y cultural de las familias de una formadora de formadores 24 estudiantes de educación superior y 299 consanguíneos o allegados, a través de una encuesta, en el marco del desarrollo de la asignatura Educación y Sociedad. Se hicieron comparaciones de índices estadísticos con los resultados. Concluyo encontrando bajos niveles educativos, adquisitivos y de calidad de vida e incidencias de delincuencia. Las intervenciones impulsaron acciones para la mejora desde el aula y la familia.

INTRODUCCIÓN

Este estudio se realiza en el contexto del desarrollo de la asignatura Educación y Sociedad donde se discutió y analizó las diferentes problemáticas que afectan la sociedad en los espacios sociopolíticos, económicos y culturales y su relación con la educación. Estos factores fueron revisados en los contextos donde viven los estudiantes y sus familiares más cercanos.

La mayoría de las estudiantes de este programa son de escasos recursos, con múltiples dificultades en la calidad educativa. Su nivel económico y social es bajo. Tienen hijos o están a cargo de familia.

Este estudio se propone aportar ideas para la reflexión y el impulso de acciones que posibiliten expectativas para iniciar procesos de mejora de la problemática. Se considera que debe ser competencia de la educación enfrentar retos, de la situación que viven los actores del proceso de aprendizaje. Se propicia las herramientas teóricas prácticas para enfrentar algunas problemáticas que afectan la familia, las comunidades, la escuela y a la sociedad.

REFERENTES TEÓRICOS

La Propuesta de Estrategia Nacional de Desarrollo, (END) 2010-2030 plantea la necesidad de cambios en la sociedad dominicana por la revolución en la dinámica económica y social. El rasgo evidente de esta revolución es el proceso de cambio tecnológico, caracterizado por la creciente codificación del conocimiento, mayor relevancia de las innovaciones y, por los aumentos de las inversiones en investigación y desarrollo, necesidad continua de capacitación y la creciente valoración del capital intelectual. Esas tendencias son causas y consecuencias de la creciente globalización de los procesos productivos. El reto del desarrollo no sólo demanda una transformación productiva, sino una transformación social e institucional, para garantizar que el proceso de crecimiento incluya al mayor número de ciudadanos/as, y que sea social, política y ambientalmente sostenible.

Calidad de vida

El BID (2010) presenta el Índice de Oportunidades Humanas, IOH en el que Chile ocupa el primer lugar con 95. La Republica Dominicana esta en 75 por debajo del average de América Latina que es 77 y por encima de ocho países: Para guay, Panamá, Perú, Guatemala, El Salvador, Nicaragua y Honduras este último con 51. En su interpretación más simple, el IOH mide la tasa de disponibilidad de los servicios que son necesarios para progresar en la vida como el agua potable, descontando o “penalizando” la tasa por cuán injusta es la distribución de esos servicios entre la población. En teoría, el índice puede aumentar cambiando las circunstancias de las personas (efecto de composición), aumentando el servicio a todos (efecto de escala), o distribuyendo el servicio de una forma más justa (efecto de equidad).

En el informe regional del PNUD (2010) sobre desarrollo humano para América Latina y el Caribe 2010, se apunta que: esta región es la más desigual del mundo convirtiéndose en uno de sus principales obstáculos para avanzar en el desarrollo humano. Se sintetiza el informe en los siguientes puntos: 1. La desigualdad observada en ingresos, educación, salud y otros indicadores persiste de una generación a otra y se presenta, en contexto de baja movilidad socioeconómica. 2. Existen mecanismos de reproducción de los niveles de logro de una generación a la siguiente. 3. La desigualdad y la pobreza, son fenómenos causados por restricciones que limitan el acceso a funcionamientos básicos de vastos sectores de la población e inciden en las aspiraciones y las percepciones de las personas acerca de sus posibilidades de logros. 4. Las causas de la persistencia de la desigualdad se encuentran además del ámbito de los hogares, en los factores del sistema político como la baja calidad de la representación política, debilidad de las instituciones, acceso diferenciado a la influencia sobre políticas concretas y fallas institucionales que derivan en prácticas de corrupción y captura del Estado. 5. Las políticas públicas más extendidas en la región se han enfocado, en muchos casos con éxito, en aspectos específicos del combate a la pobreza, sin considerar el carácter integral de las privaciones y su relación sistémica con la desigualdad.

La CPAL (2010) reporta que la mayor parte de los nueve países estudiados en el informe, la pobreza bajo del 2008 a 2009 en Brasil (de 25,8% a 24,9%), en Paraguay (de 58,2% a 56%), República Dominicana (de 44,3% a 41,1%) y Uruguay (de 14% a 10,7%). Este porcentaje también bajó entre 2006 y 2009 en Argentina (de 21% a 11,3%) y Chile (de 13,7% a 11,5%). Muestra que la persistente desigualdad en los países se debe a la alta concentración de la pobreza en las primeras etapas de la vida, a el alto peso de las transferencias familiares hacia la infancia y el mayor peso de las responsabilidades públicas recae hacia las generaciones adultas, combinado con la baja eficacia de los sistemas educativos para revertir desigualdades de origen.

La propuesta de Estrategia Nacional de Desarrollo 2010-2030 afirma que durante los últimos decenios el país ha tenido mejoras en la esperanza de vida al nacer y en la disminución de las tasas de mortalidad. Asimismo, el inicio del mandato de las Leyes 42-01 y 87-01 ha permitido comenzar la afiliación a los regímenes contributivo y subsidiado de la seguridad social, al tiempo que el país va avanzando en el desarrollo de un nuevo modelo de atención pública, centrado en la atención primaria. Sin embargo, se enfrenta la necesidad de superar muchos desafíos en el área de salud. Uno de los principales retos

es la mejora de la calidad en la prestación de servicios. Un desafío adicional es la superación de mecanismos regresivos de financiamiento del sistema, que llevan a la necesidad de gastos cuantiosos por parte de los hogares. De igual forma, es interesante destacar que el nivel total de gasto en salud (público y privado) que realiza la sociedad dominicana es relativamente alto, pero su uso resulta ser ineficiente. El país debe concentrar esfuerzos en incrementar el flujo de recursos públicos para el financiamiento de los servicios de salud en los grupos más pobres de la población, al tiempo de asegurar la calidad y eficiencia de tales recursos; impulsar la provisión de una cartera de servicios de salud pertinente y sostenible para la población objetivo; refinar los mecanismos de monitoreo de resultados; y avanzar en la descentralización de las redes públicas. Asimismo, ampliar la cobertura de seguros y aseguramiento, desarrollar criterios de asignación de recursos por resultados en la gestión pública, asegurar el desarrollo de prácticas y espacios de participación social, y superar el modelo de atención aumentando la capacidad del primer nivel de atención.

En la propuesta de Estrategia Nacional de Desarrollo, END 2010-2030 se asegura que la emergencia de una “nueva pobreza”, la tendencia hacia la desigualdad económica e informalidad laboral, la profundización de los flujos migratorios y la actitud escéptica con respecto a la democracia son fenómenos que también se perciben en el contexto dominicano. La mayor parte de los desocupados son mujeres, jóvenes y personas de 30 a 39 años de edad. En el caso de las mujeres, la tasa de desocupación equivale a alrededor de tres veces la tasa de los hombres (SET, 2009). Otra limitación de la economía dominicana son trabajadores con remuneraciones inferiores al salario mínimo que representan más de un cuarto de la población ocupada. En los últimos años ha sido la incapacidad de estas economías de producir una relación estable y proporcional entre el aumento de la producción y el incremento del empleo formal. El reto que se plantea es mantener el dinamismo y flexibilidad de la economía, pero llevar esos informales a condiciones de regularidad legal y garantía de derechos.

Educación y desarrollo

Como medidas que faciliten cortar la reproducción intergeneracional de la desigualdad y la exclusión en las etapas formativas, la Cepal propone tres tipos de medidas: 1) un esquema de transferencias monetarias a los hogares con hijos de 0 a 14 años que mejoren las oportunidades de las familias de contar con un entorno adecuado para la socialización del niño (nutrición, vivienda, ves-

timenta); 2) el financiamiento de políticas que cubran los costos corrientes de incorporar a quienes no están cubiertos por servicios educativos y de cuidado (0 a 17 años); y 3) otro conjunto de transferencias monetarias relacionadas con los servicios de empleo y formación orientados a jóvenes en proceso de emancipación a la vida adulta (15 a 24 años).

En el mismo informe de la Cepal indica que mientras menos años de escolaridad tengan las personas, tienen tendencia mayor a estar en la pobreza; de ahí la necesidad de garantizar una política educativa vinculada con otras medidas de promoción y protección social. Especifica la Cepal algunos factores claves de intervención en el ámbito educativo: la ampliación de la cobertura de enseñanza inicial, la extensión de la jornada escolar en el nivel básico, el acceso y uso de tecnologías digitales en las escuelas públicas, el apoyo a las familias con programas de transferencias condicionadas que se extiendan a jóvenes de educación secundaria, la articulación del sistema de formación para el trabajo y la compatibilización de la calidad formativa a nivel del sistema de educación superior con la expansión del acceso de los sectores excluidos.

Aunque no es materia directa de este informe, el Índice de Oportunidades Humanas, IOH hace posible re-dirigir la política social hacia la equidad (donde hay consenso) y no tanto hacia la igualdad (donde no lo hay). Áreas que suelen descuidarse en los adolescentes, como la seguridad física, la educación reproductiva, los programas de mentores y la identificación de talentos, retoman nueva relevancia. Una batería de servicios legales e institucionales se convierte en requisito sine qua non para los adultos desde los registros de nacimiento e identificación, tarjetas de votante, y títulos de propiedad, hasta el cumplimiento de leyes contra la discriminación y el monopolio y de acceso a la información.

En la declaración final suscrita por los jefes de Estado y de gobierno en la última cumbre, aprobaron como instrumento concertado para abordar los principales desafíos educativos de la región el programa Metas 2021. Las metas acordadas fueron: 1) reforzar y ampliar la participación de la sociedad en la acción educadora; 2) lograr la igualdad educativa y superar toda forma de discriminación en la educación; 3) aumentar la oferta de educación inicial y potenciar su carácter educativo; 4) universalizar la educación primaria y la secundaria básica, y ampliar el acceso a la educación secundaria superior; 5) mejorar la calidad de educación y el currículo escolar; 6) favorecer la conexión entre educación y empleo a través de la educación técnico-profesional; 7) ofrecer a todas

las personas oportunidades de educación a lo largo de toda la vida; 8) fortalecer la profesión docente; ampliar el espacio iberoamericano del conocimiento y fortalecer la investigación científica; 9) invertir más e invertir mejor en educación; 10) evaluar el funcionamiento de los sistemas educativos y del proyecto metas educativas 2021.

La Propuesta de Estrategia Nacional de Desarrollo 2010-2030 aclara que las políticas actuales y futuras en la educación preuniversitaria tendrán que concentrarse en un conjunto de áreas críticas: ampliar la cobertura (especialmente en los niveles inicial y medio), impulsar transformaciones profundas en el currículo para garantizar mayor calidad y pertinencia, mejorar las condiciones de vida de los docentes y, a la vez, sus niveles de competencia y cumplimiento, mejorar la capacidad de los organismos oficiales formuladores de políticas para ejercer sus funciones normativas. Estas líneas de acción sólo serán viables si son complementadas con un aumento apreciable en los recursos económicos que el Estado y la sociedad invierten en la educación, entre otras condiciones.

Objetivos:

Identificar la situación socio económico y cultural de los familiares y relacionados de una sección de estudiantes de la Licenciatura en Educación Inicial a fin de que cada equipo elabore su plan de mejora.

Desarrollar acciones en el aula universitaria para direccionar e impulsar opciones de mejora con los familiares.

METODOLOGÍA

Es una investigación acción participativa, ubicada en el paradigma crítico o emancipador que según Sanjurjo (2002) su objetivo fundamental es promover la autonomía y la responsabilidad de personas y grupos respecto de sus propias vidas. Asimismo, Boggino y Rosekrans (2004) indican que este paradigma busca una crítica de su ámbito social y educativo, reflexionando sobre nuestro propio quehacer que es influenciado por el contexto social. La población sujeto y objeto de estudio lo conforman una maestra formadora de formadores, 24 estudiantes de la licenciatura en Educación Inicial y 300 personas integrantes de las familias y relacionados cercanos de estos. La técnica de recogida de la información fue la encuesta. Utiliza datos cuantitativos como son los indicadores estadísticos, La aplicación es censal.

Para el desarrollo del estudio se organizaron los estudiantes en equipos de investigación por contextos geográficos de residencia. Cada integrante encuestó a sus familiares y allegados cercanos e identificaron los problemas factibles de intervenir desde el aula y en las casa con sus familiares.

RESULTADOS

Contexto Socio-económico

Los lugares de procedencia de las familias de estudiantes encuestados son de sectores marginados y/o zonas rurales de las provincias Santo Domingo, Monte Plata, San Cristóbal y el Distrito Nacional. Las condiciones de las vías de acceso a las comunidades donde viven revelaron resultados extremos, para el 55% están en regulares y malas condiciones y para el 45% están en óptimas y buenas condiciones. El ambiente alrededor de su residencia se encuentra entre aguas sucias y botadero de basuras, 55% de los consultados. Según el BID (2010) los Estados deben proporcionar servicios con equidad o aumentarlos para todos.

Según la percepción de los consultados, los problemas que más afectan a sus comunidades están en primer lugar, lo económico, las drogas y el alcoholismo; en segundo lugar la falta de educación; en tercer lugar, problemas de salud, en cuarto inseguridad ciudadana y en quinto lugar, las pandillas juveniles. Las organizaciones que dijeron prestan servicios en la comunidad son las cooperativas y unas pocas ONG.

Las viviendas donde viven el 44% de los encuestados son propias, el 33% en casas de familiares y el 23% las alquila. El 45% de estas viviendas tienen 1 ó 2 habitaciones, el 50% tienen 3 habitaciones y el 5% tiene 4 habitaciones o más.

El 86% de las viviendas tienen comodidades moderadas y regulares, el 8% afirma tener óptimas condiciones sanitarias y de lujo y solo el 6% viven en rancho o vivienda con condiciones sanitarias marcadamente inadecuadas.

El estado civil del 47% de las personas integrantes de las familias encuestadas es soltero, el 29% de estos conviven en unión libre, solo el 14% es casado y el 5% están separados.

Nivel educativo y empleo

El nivel educativo del 2% alcanza tener o estar desarrollando una carrera universitaria, solo el 1.2 % está especializado en la profesión, 5.8 ha realizado una carrera técnica. El 31% ha llegado al nivel medio o son bachilleres, el 32% cursa o tiene completados los estudios en educación básica y el 11% es analfabeto. La UNESCO (2009) informa que la tasa de alfabetización de adultos (% de 15 años y mayor) fue estimada para la R. D. en un 90.1 en la población estudiada se identifica una pequeña variación negativa.

Sobre la ocupación de las familias de las estudiantes de la Licenciatura en Educación Inicial se identificó que el 41% es estudiante, el 23% desempleado, el 13% se dedica a ser ama de casa el 10% trabajador independiente, el 8% trabaja en el Estado, el 3% microempresario y el 2% es parcelero. La desocupación de esta población supera en 13 puntos porcentuales el índice de Desarrollo Humano del 2009 indica la tasa del 15 % de desempleo total de la fuerza de trabajo.

Calidad de Vida

Esta población es eminentemente pobre. De acuerdo al Salario Mínimo Legal Vigente (SMLV), RD\$8,465) el ingreso mensual del 79.5% devenga un pago menor que el SMLV. Estos resultados superan lo estimado por END 2010-2030 considerando-lo como uno de los retos de la economía para garantizar el derecho del empleo porque representan más de un cuarto de la población ocupada del país. El 19 % devenga sueldo mayor que el SMLV y es solo el 1% igual al SMLV. La END 2010-2030 plantea la tendencia hacia la desigualdad económica e informalidad laboral son fenómenos que también se perciben en el contexto dominicano siendo uno de los retos para llevar esos informales a condiciones de regularidad legal y garantía de derechos.

Los niveles de longevidad se muestran en índices muy bajo para los envejecientes, mientras que la población joven representa casi la mitad de los habitantes de estos hogares. Un poco más de la quinta parte es adulta. El parentesco de personas que integran el hogar es 11% son madres y padres, el 25% son hijos, 20% son primos, el 11% son hermanos, el 8% está constituido por sobrinos, solo el 3% es abuelo y solo hay un 1% de nieto. Se muestra una gran distancia con el índice promedio de 73 años de longevidad de R. D. reportado por la UNESCO (2009).

El 22% de estos realizan labores productivas. El 21% es menor de 14 años, de los cuales el 86% estudia, el 6% no tiene edad para ser admitido a la escuela y el 1% no estudia por problema económico. El 12% es mayor de 14 años y todos estudian. Se reporta una alta tasa de cobertura escolar.

El número de afiliados a una entidad de Salud es del 64%. El 83% de los afiliados están recibiendo servicio de Senasa y ARS Humano, solo el 7% de estos son afiliados al SEMMA y el 10 a ARS Universal. La entidad de salud que recurre cuando lo necesitan el 58% a clínicas, el 33% a hospitales y el 8% a dispensario médico. Así como lo plantea la END 2010-2030 amerita ampliar la cobertura de seguros y aseguramiento de los más necesitados. Mientras se deberá impulsar una mejor cultura de vida.

Las enfermedades más frecuentes en los niños es la gripe en un 64%, para el 27% son aquejados de amigdalitis y de la piel el 9% es aquejado de enfermedades intestinales. Las enfermedades de los adultos más frecuente es la hipertensión en un 41%, son afectados de diabetes y de cáncer el 26% y el 24% es afectado de enfermedades cardíacas, pulmonares y colesterol. La minoría ha tenido otras enfermedades o afecciones como artritis, úlceras y migrañas. La remuneración salarial por debajo del sueldo mínimo vigente contribuye a la calidad de la alimentación y a las enfermedades relacionadas con estas.

Los productos alimenticios de regular consumo son las frutas, hortalizas, tubérculos, harinas y las carnes: de regular consumo son leguminosas, leche, lácteos y huevos y de menor consumo pescado, aceites y grasas, y los cereales.

Con relación a los siguientes servicios el 64% afirma que la energía eléctrica que se le ofrece es regular o mala, mientras que el 29% dice recibir buen servicio. El servicio de gas propano y de agua potable el 87% alude que es de buena a regular calidad. El 44% califica el alcantarillado de bueno a regular, el 33% dice tenerlo malo y el 22% no tienen alcantarillas en su comunidad. El 33% tiene internet y el 56% tiene servicio de cable. El BID (2010) sugiere que se deberá aumentar el Índice de Oportunidades Humanas elevando la disponibilidad de los servicios que son necesarios para progresar en la vida, puede aumentar cambiando las circunstancias de las personas (efecto de composición), aumentando el servicio a todos (efecto de escala), o distribuyendo el servicio de una forma más justa (efecto de equidad).

El tipo de diversión más usual es ver televisión y visitar los parques y zonas verdes, en segundo lugar Música, colmadones e internet; y en tercer lugar cultura, domino, parche, cartas, bares, drink, computadora.

Los encuestados aseguran que los aportes que la escuela debe hacer a la comunidad son: poner centros recreativos que ayuden a la buena educación; la escuela tiene que tener contacto con la comunidad y además, siendo responsable, con entrega y tolerancia.

La familia junto a escuela aportar o colaborar enviando los niños a la escuela y motivarlos para que se superen y puedan acceder a un trabajo muy bueno. Brindar apoyo a la escuela colaborando con ella. Teniendo participación en la escuela y la familia. Integrándose a la escuela para que su trabajo sea más eficiente. Cooperando en la realización de las tareas, apoyando las actividades de la escuela. Integrándose en la asociación de padres y maestros para mejorar la disciplina y la educación.

OPCIONES DE MEJORA IMPLEMENTADAS

Las acciones realizadas para la mejora de algunas problemáticas seleccionadas en cada equipo de trabajo fueron identificación de las instituciones que prestan servicios relacionadas con las necesidades implicadas responsables en la comunidad; presentaciones en el aula, reuniones y actividades familiares compartiendo pequeñas ponencias ilustradas, videos películas, documentales de corta duración y la visualización de algunas opciones de mejora posible. Estas intervenciones giraron en los siguientes aspectos. 1. Educación y calidad de vida. 2. ¿Cómo detectar cuando un niño va a ser un futuro delincuente? 3. ¿Cómo prevenir que su hijo se convierta en un futuro delincuente? 4. ¿Qué hacer en caso de un asalto? 5. Mejorando la calidad de vida en nuestras familias.

CONCLUSIONES

De las situaciones reportadas en el estudio los estudiantes seleccionaron aquellas problemáticas factibles de ser impulsadas o intervenidas para la mejora desde la

Familia. Estas fueron:

- Bajos niveles de educación alcanzada por el 63% de los integrantes de la familia y 11% de analfabetos; para lo que se reflexionó con el documental "Cerito

y Cruz” y se hizo la ubicación de las ofertas de educación básica, media y de alfabetización en los sectores de residencia.

- Tendencia de aumento de la delincuencia infantil y juvenil. Se identificó una presentación gráfica para los adultos y video infantil informativo con datos y opciones para el comportamiento de la familia ante situaciones con posibles tendencias desajustadas. Otra intervención realizada fue, Que hacer en caso de un asalto? Es un video con instrucciones.
- Los niveles bajos de calidad de vida, mostrado en los ingresos recibidos por el 80% por debajo del Salario mínimo legal vigente y el alto número de desempleados. Por otro lado, existe la proliferación de enfermedades virales en los niños; cardíacas, diabetes, cancerígenas, artritis en los adultos; y la alimentación rica en harinas, carnes, huevos, lácteos, embutidos. Se reflexionó con una presentación gráfica y dramática para adolescentes y adulto sobre la alimentación y la calidad de vida y dibujos animados para los niños.

REFERENCIAS

- Banco Mundial (2010). ¿Qué Oportunidades Tienen Nuestros Hijos? Informe sobre
- la Oportunidad Humana en América Latina y el Caribe 2010. Edición de
- conferencia. José R. Molinas, Ricardo Paes de Barros, Jaime Saavedra,
- Marcelo Giugalecon Louise J. Coordinación Carola Pessino, Amer Hasan.
- Recuperado el 26.12.10. de
- http://siteresources.worldbank.org/INTLACINSPANISH/Resources/HOIEsp_.pdf
- Boggino, N. & Rosekrans, K. (2004). Investigación-Acción: reflexión crítica sobre la
- práctica educativa; orientaciones prácticas y experiencias. Rosario, Santa
- Fe, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Conferencia de Provinciales de la Compañía de Jesús en América Latina, CPAL
- (2010). IX Análisis de coyuntura de América Latina y el Caribe Octubre-Diciembre 2010. Informe de al Centro Gumilla, Caracas, 31 de enero de 2011. Dra. Carolina Jiménez y Jesús Machado. Recuperado de <http://www.gumilla.org/files/documents/IX%20 Analisis%20Coyuntura%20ALC%20OCT-DIC%20 2010.pdf>
- END 2010-2030. Documento Base de la Propuesta Estrategia Nacional de
- Desarrollo. Un viaje de transformación hacia un país mejor. Santo Domingo.
- República Dominicana. Ministerio de Economía, Planificación y Desarrollo &
- Consejo Nacional de Reforma del Estado.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la
- Cultura, OEI (2010). Metas 2021. La educación que queremos para la
- generación de los bicentenarios. Documento final. Recuperado de
- <http://www.oei.es/metas2021.pdf>
- Programa de la Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD (2010). Informe
- regional sobre desarrollo humano para América Latina y el Caribe. Actuar sobre el futuro: romper la transmisión intergeneracional de la desigualdad. Recuperado de <http://www.idhalc-actuarsobreelfuturo.org/site/informe.php>.
- Sanjurjo, L. (2002). La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el
- aula. Rosario, Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- UNESCO (April 2009). Institute for Statistics estimates based on its Global Age-
- Specific Literacy Projections model. Recuperado el 1/13/2011, 4:12 PM en <http://hdr.undp.org/es/>

4.2 La Convivencia Escolar: un reto de la escuela

Mtra. Lesbia Sosa Fernández (UNPHU), Lesbia Altigracia Sosa Fernández, Práxedes Magalys Olivero García y Karla de Jesús Pineda Vólquez

Introducción

La convivencia escolar se configura como un espacio relacional de cooperación y crecimiento que se construye y reconstruye en la vida cotidiana. En esta investigación acción fue asumida como eje central a la hora de producir cambios a fin de modificar el clima del aula promoviendo una interacción más armónica entre docentes y alumnos/as.

La experiencia tuvo lugar en la Escuela Parroquial La Altigracia, institución pública y gratuita que acoge en sus aulas a estudiantes del nivel inicial y básico. La investigación es de carácter cualitativo, siendo una innovación educativa con miras a mejorar la disciplina escolar y así obtener un mejor rendimiento escolar entre los discentes y por ende una mejora en la práctica educativa. Se llevó a cabo durante el periodo escolar 2007-2008 y se desarrolló un ciclo, cuatro fases de diagnóstico, planteamiento, ejecución y recomendaciones.

Los/as pobladores/as del sector son personas de escasos ingresos. Algunos/as participan en actividades productivas como la pesca, zona franca, moto concho y otras actividades por cuenta propia. Existe un alto índice de desempleados que carece de lo más básico para su subsistencia.

La mayoría de estudiantes que asisten al centro provienen de hogares disfuncionales, donde reina la figura materna como cabeza de hogar, viven con no parientes y una que otras veces con sus hermanos/as mayores, a su vez menores de edad; una proporción considerable de estos alumnos/as se dedican a alguna labor productiva.

Objetivos generales

Con este proyecto, el equipo de investigadoras en la acción educativa pretendía contribuir a la formación de seres humanos más tolerantes, con altas capacidades para mediar en los conflictos que se presentan en la vida cotidiana, democráticos/as, conscientes de su responsa-

bilidad como entes promotores de la paz y la solidaridad en la sociedad. Siguiendo tal perfil, el proyecto asumió como objetivos:

- Mejorar la convivencia escolar desde un cambio en la práctica docente.
- Lograr que los/as alumnos/as aprendan a mediar en el conflicto y busquen soluciones.
- Promover la convivencia desde la formación en valores.
- Incrementar el nivel educativo de los sujetos/as a través del proceso de mejora de la convivencia escolar.

PRINCIPALES REFERENTES TEÓRICOS

Jiménez (2003; 150...189), señala que la escuela debe impulsar una educación basada en valores de respeto a la persona, la responsabilidad, la lealtad, la confianza, la integridad, la honestidad, la honradez, el orgullo patrio y familiar, entre otros.

Igual planteamiento tiene Sánchez (Boggino; 2005: 23/24); al respecto considera que son los valores los principios que nos permiten formarnos juicios para orientar nuestra conducta en situaciones cotidianas.

Sobre el papel de la educación en la formación en valores, sostiene que la escuela debe abordar aspectos indisolubles de nuestra vida como personas únicas que somos. Propone que el profesorado desarrolle estrategias como enseñar a pensar para gestionar el conocimiento, a expresar sus afectos y emociones; propone también el diseño de procesos de enseñanza y aprendizaje en los que se aborden habilidades para que el estudiantado tenga un autocontrol y equilibrio emocional para relacionarse con los demás.

J. Antonio Marina indica que la sociedad fracasa cuando no consigue desarrollar un clima en el que crezcan sentimientos básicos relacionados con la ayuda a los de-

más, con el respeto y la solidaridad, cuando desde sus instituciones es incapaz de resolver los problemas con los que se encuentran los ciudadanos y ciudadanas en su convivencia dentro de la comunidad.

Haynes (2004: 70), muestra especial atención al proceso de concienciación del/la niño/a. Esta autora opina que además de ser capaces de emitir juicios morales razonables, los niños necesitan tomar conciencia de sus propios sentimientos y de los sentimientos de los demás. Para ella, los niños tienen que enfrentarse al delicado asunto de la autogestión; deben aprender a manejar los sentimientos, aprender de ellos y a pesar de ellos.

Nuestro equipo de investigación-acción asumió los planteamientos antes señalados, al entender las repercusiones de la formación de la conciencia para la actuación en valores frente a las situaciones que la vida le presenta a la persona a su paso por esta tierra. Asume que desde la escuela en general y desde el aula en particular han de llevarse a cabo las acciones de lugar que conduzcan a la formación en valores de respeto, tolerancia, aceptación de las diferencias, al desarrollo de la autonomía personal y la conciencia crítica.

Al igual que Burnley, Martínez (1999: 23) visualiza el conflicto como natural dentro de las relaciones sociales. Al respecto expresa: "(...) el conflicto es inherente a las relaciones sociales ya que no puede existir interacción sin que se produzca (...) forma parte del orden". A su entender, los conflictos regulan el orden, y éste a su vez permite que la regulación de los conflictos cree orden.

Johnson y Johnson (1999: 31/32/33), captan las repercusiones de los conflictos en cuanto a la manera de cómo estos sean manejados. Los conflictos pueden volverse negativos cuando son suprimidos, negados o evitados; por el contrario, los conflictos manejados constructivamente tienen resultados positivos. Añaden que los conflictos pueden mejorar el desempeño, el razonamiento y la resolución de problemas. Sobre este punto, especifican la manera cómo los conflictos ayudan a madurar a los/as jóvenes, a volverse menos egocéntricos/as y a lograr el autoconocimiento.

Burnley describe diversos procedimientos a aplicar dependiendo de la edad de los/as estudiantes. Con los alumnos de 8 a 13 años debe prestarse mayor atención a la obtención de destrezas y a una comprensión de los diversos procedimientos de solución de conflictos.

Para estos grupos de estudiantes, indica que es preciso practicar las destrezas mediante la interpretación de roles en clase o de su utilización como método para resolver cualquier problema que surja.

Con los de primaria, hay que destacar las destrezas de anticipación y de participación como integrantes en la resolución de conflictos. La anticipación supone una sensibilidad ante las necesidades de las/os otras/os, la comprensión y la cooperación.

Martínez de Murguía (1999. 43/44/45), al igual que Johnson y Johnson (1999: 35) analizan varias técnicas de resolución de conflictos o de disputas. Entre estas están el arbitraje tradicional, la negociación, la conciliación y la mediación.

Metodología de investigación

La metodología escogida fue la investigación acción, por considerarla oportuna, ya que esta va orientada a la mejora o cambio de acción; pues no todas las investigaciones sirven para indagar la práctica profesional haciendo comprender los contextos educativos y teniendo como meta la calidad de la educación. El modelo a seguir fue el de Kemmis por implicar la participación y colaboración de los/as implicados/as ya que induce a teorizar sobre la práctica sometiéndola a prueba, recopilando datos, analizando de manera crítica situaciones, al mismo tiempo en que se lleva un registro y diario personal. Cuadro No.1

Enfatiza Elliott (1993: 70/71) sobre este tipo de investigación, en el hecho de que perfecciona la práctica mediante el desarrollo de capacidades de discriminación y de juicio del profesional en situaciones concretas, complejas y humanas. Mediante un proceso de este tipo el o la profesional desarrolla la capacidad de discernir el curso correcto de proceder ante situaciones complejas, concretas y problemáticas.

La investigación acción en la medida que ayuda a la resolución de problemas complejos, genera teoría para iluminar de forma práctica aspectos significativos del caso parafraseando a Perrenoud (2006: 169), "*concienciarse sobre lo perjudicial de las rutinas, admitirlas, concienciarse de sus actitudes con relación a esas rutinas, comprender sus razones, tener ganas de cambiar, actuar en colaboración con otros/as y continuar con el proceso de reflexión al respecto*".

LA CONVIVENCIA ESCOLAR: UN RETO DE LA ESCUELA



Grafica No. 1
Momentos de la
Investigación – Acción
(Kemmis, 1989)

Involucrados	Conducta de los/as estudiantes antes del proyecto	Cambios	Sentido del cambio	Causas
Estudiantes	<p>Violencia:</p> <p>Brandor: "Elías le metió el pie al hijo del portero. Se cayó, vino el portero y Elías cogió un palo para darle por la cabeza y usted se lo quitó".</p> <p>Timidez: "Nunca he peleado, pero era muy tímida, no era nada amistosa". (Dwany)</p>	<p>Positivo:</p> <p>Dwany: "Elías era un muchacho violento y ha cambiado mucho. A mí me sorprende".</p> <p>Positivo:</p> <p>"Ahora yo soy muy amistosa, puedo hablarle de frente a una persona".</p>	<p>Mejores relaciones en la familia:</p> <p>Elías: "He cambiado en mis relaciones con la familia, estudio más".</p>	<p>Participación de la familia:</p> <p>"Mi papá me da muchos consejos".</p> <p>El proyecto y esfuerzo personal:</p> <p>"Debido a esta experiencia y a mí misma". (Dwany)</p>
Madres, padres, tutores/as	<p>Peleas:</p> <p>"Cada vez era un problema por las peleas". (Padre de Elías)</p> <p>Falta de disciplina y responsabilidad en las tareas.</p>	<p>Positivo:</p> <p>"Ahora es diferente".</p>	<p>Disciplina y responsabilidad:</p> <p>"Está más estudioso/a, disciplinado/a y cumplidor/a con las tareas de la escuela y de la casa".</p>	<p>Por la profesora, por el proyecto.</p> <p>Intervención de los padres, madres y tutores/as.</p>

Directora	El clima de aula no era el adecuado.	Un cambio muy positivo	Disciplina: "Los/as alumnos/as están más tranquilos/as, pacíficos/as, menos violentos/as, conscientes".	Esto ha sido el resultado del trabajo de concientización, diálogo, convivencia, encuentros, reuniones, charlas.
Bibliotecaria	Indisciplina: "Un comportamiento malísimo. Todos/as los/as estudiantes se portaban mal". "La profesora era más aislada, más seria de la cuenta."	Positivo: "Han dado un cambio bellísimo". Positivo: "La profesora ha dado un cambio excelente".	Cortesía y cambió en la práctica docente: "Saludan, dicen buenos días, se mantienen calladitos/as en la biblioteca". "La profesora está entregada a ellos/as, es más amorosa, dinámica, y más bonita"	Por lo que usted es han hecho, al proyecto que ustedes tienen. A que ustedes les están dando seguimiento.

Actuación de la docente	
Antes	Después
Imposición de normas y reglas, violencia verbal, frecuentes llamados de atención, poco diálogo con las/os estudiantes, actitud distante, seriedad.	Discusión de normas y reglas, tono de voz adecuado, promoción de un diálogo abierto, del autoconocimiento y la concienciación del alumnado, ejercitación de la tolerancia, mayor nivel de comprensión, integración al contexto.

Para Perrenoud (2007: 128) en la escuela, las reglas han sido desde hace mucho tiempo impuestas desde arriba, con sanciones en juego; enfatiza el hecho de que sólo algunos pedagogos visionarios se han atrevido a sostener que las reglas se pueden negociar con los/as alumnos/as. Insiste en que la negociación no conduce a la laxitud y que cuando el grupo adopta las reglas, estas se imponen a todos/as y que cada uno/a se convierte en la garantía de su aplicación. El equipo de investigadoras planteó iniciar un proceso de reflexión crítica sobre las prácticas docentes valorando su impacto en la formación de las personas.

Las recomendaciones que presentamos son:

- Revisar, analizar de manera compartida las normas y procedimientos de participación que favorecen la convivencia escolar armónica.
- Revisar el reglamento escolar y darle más participación a sus actores y actrices.
- Que los docentes se involucren activamente en el interactuar educativo.

Matriz No. 2: Percepción de las/os estudiantes

Actuación del alumnado	
Antes	Después
Frecuentes peleas, discusiones, insultos, poca solidaridad, irrespeto, vocabulario obsceno, poco interés en los estudios, incumplimiento en las tareas	Respeto, solidaridad, entusiasmo por la lectura y por los estudios, cumplimiento de las tareas asignadas, vocabulario adecuado, cariño hacia la docente, convivencia pacífica.

EN LO REFERENTE A LAS MADRES, PADRES/ TUTORES

- Tomaron más conciencia sobre su responsabilidad en la formación de sus hijas/os, estableciendo un clima de confianza
- Ofrecieron mayor apoyo y seguimiento a las tareas escolares.
- Se verificó la incorporación de estrategias formativas fundamentadas en el respeto a la dignidad de los/as niños/as.

EN RELACION A LA TUTORA

- Le ayudó a acercarse más a sus estudiantes.
- Les capacitó a tomar decisiones sobre sus propias actuaciones.
- Estableció lazos de amor muy profundos hacia sus estudiantes.
- En el equipo de investigadoras se verificó la adquisición de nuevos conocimientos, logrando impacto en el mejoramiento de la práctica pedagógica.

OPORTUNIDADES

- De haber incluidos a todos los docentes, el cambio hubiese adquirido mayores dimensiones.
- Mejora en el rendimiento académico del estudiantado en la institución
- Mejora de la práctica docente.
- Los docentes pudiesen ser multiplicadores/as de la experiencia
- Incremento en el uso de la biblioteca.

CONCLUSIONES

- Esta experiencia resultó innovadora, reflexiva; dio el espacio para valorar y mejorar el accionar de la docente y el alumnado.
- Ayudó a mejorar la disciplina del alumnado del 6to. B., por ende
- Contribuyó a mejorar el rendimiento académico de los/as implicados/as.

Referencias bibliográficas

- **ASENSIO, J.** (2004): Una educación para el diálogo. Barcelona. Paidós.
- **BAIN, K.** (2007): Lo que hacen los mejores profesores universitarios. (2ª. ed.). España. Publicaciones de la Universidad de Valencia.

- **BOGGINO, N.** (2005): Convivir, aprender y enseñar en el aula. Santa Fe, Argentina. Homo Sapiens Ediciones.
- **CODIGO DEL MENOR, LEY 136-03**, promulgado el 7 de agosto del 2003 modificado por la Ley No.52-07, del 23 de abril del 2007. Santo Domingo. República Dominicana.
- **ELLIOTT, J.** (1996): El Cambio Educativo Desde la Investigación -Acción. Madrid. Morata.
- **ESCUELA PARROQUIAL LA ALTAGRACIA.** (2009): Proyecto de Centro.
- **FERNANDEZ PALOMARES, P.** (coord.) (2003): Sociología de la Educación. Madrid. PEARSON EDUCACION, S. A.
- **FREIRE, P.** (1977): Extensáo o comunicacáo. Traducción de Lilian Ronzoni. Argentina. Siglo XXI editores, S. A.
- ----- (2002): Pedagogía del Oprimido. Traducción de Jorge Mellado. Madrid. Siglo XXI Editores de España, S. A.
- **GARCIA, B.** (2007): Redacción. Métodos de organización y expresión del pensamiento. (8ª. ed.). Santo Domingo. Surco.
- **HAYNES, J.** (2004): Los niños como filósofos. El aprendizaje mediante la indagación y el diálogo en la escuela primaria. Barcelona. Paidós.
- **HICKS, D.** (Comp.). (1999): Educación para la paz: Madrid. Morata.
- **IRIARTE, P. G.** (1997): Moral Social. Guía para la Formación en los Valores Éticos. Salamanca. Acción Cultural Cristiana.
- **JIMENEZ, C.**(2003): Ética, Crisis social y Educación en valores
- **JOHNSON, D.** and **JOHNSON, R.** (1999): Cómo reducir la violencia en las escuelas. (1ª. ed.). Buenos Aires. Paidós educador.
- **MARTÍNEZ, B.** (1999): Mediación y resolución de conflictos. Una guía introductoria. (1ª. ed.). Barcelona. Paidós Ibérica, S. A.

- **LATORRE, A.** (2007) *La Investigación Acción, Conocer y Cambiar la Práctica Educativa*. España. Grao.
- **OFICINA NACIONAL DE ESTADISTICA (ONE).** (200): Censo nacional de población y vivienda. <http://www.one.gov.do>
- **OVALLE, L.** (1999): *Hacia una Comprensión de las Relaciones Humanas*. Santo Domingo. Editora Centenario.
- **PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO.** (2008): Informe sobre desarrollo humano, República Dominicana. [http://Informesobre-desarrollohumano República Dominicana.2008](http://Informesobre-desarrollohumano.RepublicaDominicana.2008).
- **TORREGO, J.C. y MORENO, J. M. (2003):** Convivencia y disciplina en la escuela. El aprendizaje de la democracia. Madrid. Alianza editorial, S. A.
- **PERRENOUD, P.** (2006): *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. (2ª. ed.). Barcelona, GRAÓ.
- ----- (2007): *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. (5ª. ed.). Barcelona, GRAÓ.
- **SCHUNK, D. H.** (1997): *Teorías del aprendizaje*. (2ª. ed.). México. PRENTICE-HALL HISPANOAMERICANA, S. A.
- **SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCACION BELLAS ARTES Y CULTOS.** (1999): *Plan Decenal de Educación en Acción. Transformación Curricular en Marcha. Nivel Básico*. Santo Domingo. Editora Centenario, S. A.
- **SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCACION Y CULTURA.** (2000): *Ley de Educación No. 66 97. Edición Especial para Padres, Madres, Tutores y Amigos de la Escuela*. Santo Domingo. Editora Corripio.
- **VILLAMÁN, M.** (2005): Trabajo presentado en el Seminario sobre Violencia y políticas sociales para el Instituto Loyola. Enero. Santo Domingo
- **ZABALA, A. y otras. (2007):** *Aprendizaje, Enseñanza y Currículo. Programa de Capacitación para Profesores de Formación Inicial del Instituto de Educación Superior de Formación Docente Salomé Ureña*. Santo Domingo. SEE.

4.3 La Formación de Valores Morales Universales en un Mundo Global: un gran desafío para la Educación en la República Dominicana en el siglo XXI

Dr. Luis Camilo Matos de León (IDEICE).

La formación de valores morales universales en un mundo global: un gran desafío para la educación de la República Dominicana del siglo XXI, es una investigación donde se analizan los valores morales desde el punto de vista multidisciplinario como: la Filosofía, la Ética, la Axiología, la Pedagogía, la Sociología, la Psicología y otras disciplinas afines.

En este nuevo siglo se aprecian cambios profundos en la manera de ser, hacer, pensar, producir, relacionarse, comunicarse y valorar, que impactan de forma significativa al mundo. Por lo que es vital, una formación en valores morales universales en un mundo global. En este orden, Florentino (2002), cita a Taylor caracterizando algunos malestares de esta época, como: el individualismo galopante que ha traído consigo la pérdida de la noción de comunidad para concentrarse en las cuestiones de la vida individual, la primacía de la razón instrumental, que ha pretendido fracasadamente, resolver con la tecnología los problemas sociales. Finalmente, el papel tutelar del Estado, que de cuentas tiende a minar la libertad de los ciudadanos" (1).

Hay que repensar la idea de comunidad como una forma de vida, para llegar acuerdos y objetivos comunes en la sociedad global. De igual manera, hay que reorientar la razón instrumental y la tecnología que ha tratado de resolver los problemas sociales de orden mundial en sociedades de mayores conflictos y contradicciones y en última instancia redimensionar el papel tutelar del Estado no solo como regulador de recursos económicos sino como generador de políticas que propicien el desarrollo del conocimientos y como garante de los derechos, deberes y libertades de los ciudadanos.

Con el Renacimiento y la Ilustración surgen dos pensamientos que marcan el rumbo de la mundialización: el universalismo con las ideas absolutas y el pluralismo con la diversidad de las acciones. Estos eran como una especie de brújula ética que orientaba el accionar valorativo de las personas. Sin embargo, ahora nos encontramos en un mundo globalizado y complejo en lo que dichos instrumentos de orientación ética han quedado obsoletos. Esto no significa que se esté en un mundo sin ética, sino más bien, ante un pluralismo de cultura y un plura-

lismo de valores que ante se ignoraba. Por lo que, la crisis fundamental de los valores no está en la ausencia de los mismos sino en la falta de una orientación en medio de estos valores, Así lo expresa Koichiro Matsuura: "La cuestión urgente es saber cómo debemos orientarnos en medio de estos valores".

Hoy en día se habla de crisis de valores como pérdida y ausencia de los mismos, pero en realidad, en este nuevo siglo se han producido más valores que nunca, la preocupación es ¿Cómo organizar y dirigir estos valores que van emergiendo en la sociedad global?

En la realidad se valoran todas las culturas, aunque existen diferentes valoraciones y valores entre ellas. No se pueden homologar las culturas y sus valores pero si se puede repensar los valores y ser objeto de discusión, análisis y debates entre los diferentes actores para llegar acuerdos.

Todas las culturas deben ser valoradas y respetadas en sentido de igualdad, ya que cada una de ellas es la imagen viva de la globalidad humana. El desafío en la actualidad es lograr una nueva orientación ética a través del diálogo intercultural, que consiste en examinar en comunidad, valores morales universales para que sean respetados por la mayoría.

La cuestión de los valores ha sido el núcleo de los interrogantes de la filosofía del siglo XX. Desde finales del siglo XIX Nietzsche resumía su filosofía de los valores con la siguiente fórmula: "desvalorización de los valores supremos". La "muerte de Dios". Contrario a Heidegger donde el Ser queda olvidado y se transforma totalmente en valor. En la actualidad Gianni Vattimo ha observado una afinidad de las definiciones de ambos filósofos y afirma: "la reducción del ser al valor de intercambio". La decadencia de los "valores supremos" daría paso a una convertibilidad de los valores, es decir, al "movimiento de generalización del valor de intercambio". (2)

Las sociedades hoy en día se movilizan en busca de nuevas éticas, tratando de dirigir los valores. El pensamiento universalista de la moral de Voltaire en que "solo existe una moral, al igual que solo existe una geometría", ha ido

desapareciendo, ante la sospecha de que su origen no era totalmente humano, por el intento, de reducir los valores a paquete ideológicos disimulando mecanismo de poder. Ante esta crisis de los valores en estos dos últimos siglos Jerome Binde se plantea el siguiente interrogante: "Podemos conservar el objetivo de un proyecto universal que sea compatible con la multiplicidad de las tradiciones, y que enriquezca de sus historias entrelazadas?" (3)

Paul Valery nos dice que hemos llegado al punto que el fenómeno de la moda invade toda nuestra concepción de los valores. "Vivimos en lo efímero, la obsolescencia acelerada, el capricho subjetivo, como si los más sagrados valores, ahora sin fundamento, pudieran entrar en el gran mercado de los valores mobiliarios y fluctuar a su vez". (4). Lo que nos lleva a pensar que ya no existe un patrón fijo de valores, de medida estable y absoluta. El reto que se plantea en este estudio es ¿Cómo educar los valores morales universales en un mundo flexible y fluctuante?

Es obvio que la crisis contemporánea de los valores ya no hace solo referencia a los marcos morales tradicionales fruto de las confesiones religiosas, sino también a los valores que surgieron de la modernidad bajo dos grandes fenómenos: la mundialización y las nuevas tecnologías.

La mundialización no es solo la integración liberal de los mercados o el surgimiento de un pensamiento global, sino también, un fenómeno multiseccular que viene desde la antigua Roma con el concepto de cosmopolitismo. En este sentido, Edgar Morin subraya dos tipos de mundialización: "La primera la de los exploradores, la de los grandes descubrimientos y la colonización, que vio prevalecer todo tipo de hegemonías y toda forma de dominación—política, económica o cultural" y la segunda: "Se trata de la mundialización de la conciencia que, desde Las Casas y Montaigne hasta las ONG y los movimientos cívicos mundiales contemporáneos, con base en la idea de nuestra humanidad común y la visión prospectiva de una ciudadanía planetaria, ha sido un fenómeno tanto político, filosófico y espiritual como cultural".(5)

Los defensores de la mundialización pregonan la coexistencia armoniosa entre las culturas, sin embargo, persisten las desigualdades entre los pueblos. Uno de los retos valorativos de la globalización es preservar la diversidad cultural, compartiendo de manera justa y equitativa los beneficios de la pluralidad cultural, pero para orientar este proceso se necesita la convicción de valores morales universales.

Otro gran reto es como orientar la nueva tecnología, la "revolución de la información", en este mundo tan desigual. En este orden, Jerome Binde subraya: "conviene planificar más que nunca el modo de llegar a un reparto universal del conocimiento y a un autentico intercambio entre culturas". De igual manera, la UNESCO reclama un proyecto en torno a la idea de cuatro contratos: "sus ejes principales están constituidos por un nuevo contrato social basado en la educación para todos y a lo largo de toda la vida, un contrato natural, un contrato cultural y un contrato ético, en una sociedad global cuyos retos son planetarios".(6)

El gran problema principal que tenemos hoy en día, no es el choque de ideología, civilizaciones y religiones o creencias sino la falta de valores compartidos. En nuestra sociedad global se evidencia el terrorismo, las guerras, las armas nucleares, bacteriológicas y climáticas, la contaminación ambiental, el mal uso de la ciencia y la tecnología, todos estos acontecimientos requieren un análisis profundo desde la moral universal para reforzar nuestros sistemas de valores como escribe Jerome Binde en las claves del siglo XXI "tratar de edificar la sociedad de las ideas, tras haber puesto en marcha la sociedad de las naciones". Hoy más que nunca, es fundamental la formación de valores morales universales como: la justicia, la libertad, la igualdad, la paz, la solidaridad y el respeto a la diversidad.

El objetivo fundamental de la comunidad consiste en dar respetando las diferencias culturales, nadie puede imponer su cultura, su código moral, su modo de pensar ni su visión del mundo. Tenemos que integrar la cultura universal a la cultura particular sin caer en los extremos del relativismo ni del absolutismo; Lo cual implica, construir un proyecto comunitario basado en valores morales universales compartidos teniendo como objetivo principal lo humano. Como expresa Arjun Appadurai pensar en un "humanismo táctico".

La globalización ha generado una violencia colectiva en nombre de la identidad étnica. Estas formas de violencias son macabras con el objetivo de descubrir y revelar las identidades que se ocultan tras una pantalla engañosa. Estamos viviendo en un mundo en que los enemigos ya no producen guerras, "son las guerras las que determinan y diagnostican enemigos". Tenemos el caso de Pakistan que se vio obligada ser un aliado mediante una presión diagnóstica.

Por otro lado, nos encontramos en un choque de gobernabilidad mundial, "constituido por los principios de soberanía nacional y el derecho internacional. Un nuevo mundo de alianza, de flujos, de movilización global y de lealtades, lo cual es una amenaza contra el Estado-nación como soberanía, autoridad legítima y el territorio.

En medio de estos efectos Arjun Appdurai propone un humanismo táctico: "un humanismo que esté preparado para ver ideas universales en los objetivos planteados asintóticamente, sometidos a una negociación continua, y que no se base en axiomas preestablecidos. No se trata de una recomendación vestida de relativismo, pues el humanismo táctico no cree en la equivalencia de todos los mundos morales posibles, sino en la producción de valores a partir de un debate comprometido, aunque caigan bombas y la traición sea una acusación lanzada alegremente por los representantes de un nacionalismo arcaico... Este humanismo táctico deberá reconocer que ya no podemos basarnos en las certezas morales de la nación; que hemos entrado en un periodo en el que habrá que reformular a conciencia el derecho a ser civil; que en el futuro inmediato las redes celulares pueden dejar atrás otras formas de gobernabilidad global; y que es posible que veamos más guerras de diagnóstico cuyo objetivo es descubrir al enemigo y aplicar su propia justicia post factum. En un mundo como este, quizá debamos dejar en por sentadas las ideas universales y empezar a practicar el arte de su construcción una por una a medida que produzcan nuevas situaciones excepcionales". (7)

La cultura moderna se caracteriza por el rostro inhumano del humanismo, por el hecho que los derechos humanos se van convirtiendo en códigos inhumanos. Hoy en día sustituimos la soberanía por la supremacía, la tolerancia por la intolerancia, la democracia por la teocracia, la comunicación por lo ininteligible. La cultura tiene una gran responsabilidad social, de esclarecer lo humano de lo inhumano.

También, se evidencian frases que expresan confusión entre los valores, como: "el antirracismo se ha vuelto tan intolerante como el racismo", "el anticolonialismo se ha vuelto tan fascista como el colonialismo" y "el antisexismo provoca una obsesión por el sexo". Todo esto muestra el deterioro de los derechos humanos, como subraya Catherine Labrusse-Riou, "los derechos humanos se han degradado en beneficio de principio confusos, interpretados según ideologías individualistas y arbitrarias, sin

tener en cuenta la idea de que el derecho es, ante todo, el establecimiento de relaciones entre los seres humanos, constituidas por derechos y deberes, y no la exaltación de un individuo solitario con unas libertades indefinidas que son poderes ejercidos sobre otros; y por lo tanto, la alteración de la libertad o la dignidad del otro".

Si se observa detenidamente nos daremos cuenta que todo lo que tiende a la globalidad en el fondo tiende a la dominación, se manifiesta secretamente el instinto hegemónico de la cultura. "Cualquier cultura que aspira a la globalidad se vuelve inhumana cuando pretende encarnar la totalidad del intercambio humano". (8).

De igual manera, Adela Cortina plantea que hay discrepancia a la hora de clasificar los valores, pero a la vez sostiene que existen unos específicamente morales como: "la libertad, la justicia, la disponibilidad, la honestidad, la tolerancia activa, la disponibilidad al diálogo, el respeto a la humanidad en las demás personas y en la propia", que a nuestro entender deben ser compartido.

Cortina, insiste que los valores morales "parecen estar de actualidad; tal vez porque nos percatamos con razón, de que desde ellos podemos ordenar los restantes de una forma ajustada a las exigencias de nuestro ser personas, ya que los valores morales actúan como integradores de los demás, no como sustituto de ellos".(9).

A partir de la problemática planteada sobre la necesidad de formar valores morales universales en un mundo global, como también, la urgencia de una concepción metodológica para abordar de manera práctica y coherente los valores, se plantea la visión ontológica sobre los valores como el camino a seguir en esta investigación.

Esta investigación es de índole teórica. Por eso en el método utilizado he asumido el análisis bibliográfico integral, haciendo hincapié en aquellas obras valoradas como fuentes importantes para la investigación científica de los valores morales universales y, sobre todo, para el proceso de concientización e interiorización de los mismos.

Como investigación teórica que es, se aproxima en determinados momentos del trabajo, al análisis, la síntesis, a la comparación, a la utilización del vínculo, entre lo lógico y lo histórico, lo abstracto y lo concreto.

El diagnóstico sobre la situación de los valores morales universales en el mundo, exige de la educación dominicana determinar. ¿Cuál es la concepción precisa de los valores morales universales que se quieren formar

en el contexto educativo dominicano?; ¿Cuáles serían los procesos de concientización e interiorización de los valores morales universales a formar en el contexto educativo dominicano? ¿Cuáles valores morales universales son imprescindibles para una formación ética planetaria, ante la educación dominicana? La tesis doctoral pretende dar respuestas a estos cuestionamientos.

HIPOTESIS GENERAL:

Algunas de las condiciones del proceso de formación de los valores morales universales ante un mundo global, en el contexto de la educación dominicana son:

- La adecuada concepción de los valores morales universales en la educación dominicana.
- Los procesos de concientización e interiorización de los valores morales universales a formar en los ciudadanos y ciudadanas de la República Dominicana.
- Determinación de cuáles valores morales universales se quieren formar en el contexto educativo de la República Dominicana.

HIPOTESIS ESPECÍFICAS:

- La visión Ontológica sobre los valores permite una concepción precisa de los valores morales universales que se desean formar.
- Teniendo en cuenta la regulación y autorregulación de la moral es posible concientizar e interiorizar los valores morales universales.
- Partiendo de la nueva visión de ciudadanos y ciudadanas del mundo, permite hacer una propuesta de los valores morales universales a formar en el contexto educativo de la República Dominicana.

OBJETIVO GENERAL:

Valorar la formación de los valores morales universales en la educación de la República Dominicana.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Demostrar la insuficiencia de una concepción precisa de los valores morales universales que se quieren formar en el contexto educativo de la República Dominicana.
- Analizar el proceso de concientización e interiorización de los valores morales universales a formar en los ciudadanos y ciudadanas de la República Dominicana.
- Determinar cuáles valores morales universales formar ante un mundo global, en la realidad educativa de la República Dominicana.

Así, se referirán algunos puntos que parecen importantes y que explican el carácter científico del tema que se analiza, y que demuestra su actualidad y novedad científica.

El objeto del estudio tiene una proyección universal y nacional, pues plantea la formación de valores morales universales en un mundo global, desde la perspectiva educativa de la República Dominicana. Está en el centro mismo de los problemas de discusión mundial, e incluso de los pueblos con distintas ideologías, credos, creencias y culturas.

El estudio de los valores morales universales en esta investigación es novedoso, posee matices que lo convierten en un contenido de alcance universal, nacional y de importancia para otras sociedades latinoamericanas.

Ofrece ideas más amplias tratadas por otros investigadores, y sobre todo, da la posibilidad de ampliar este problema en futuros análisis teóricos y empíricos por distintos estudiosos e investigadores dominicanos.

Las generalizaciones y afirmaciones teóricas pueden servir para trazar estrategias dirigidas a la educación en valores que hoy necesita el mundo actual y de manera particular la República Dominicana. Así como perfeccionamiento imprescindible del sistema educativo dominicano.

Se elaborará una monografía que contendrá una sistematización de los fundamentos teóricos más importantes para la comprensión y la formación de valores morales universales. El trabajo posee una importancia social ya que favorecerá las prácticas educativas concernientes

a la educación en valores. Se confesionará un programa sobre la educación en valores morales universales que coadyuvará a la formación académica y profesional de maestros y otros especialistas vinculados con estas temáticas.

Las sociedades actuales se inscriben dentro de un proyecto social, que no es solamente económico sino fundamentalmente humano y moral, por lo que, la precisión en el campo de la formación de valores morales universales resulta justamente su médula esencial.

Es imprescindible formar ciudadanos y ciudadanas que sean capaces de apropiarse de modos activos, creadores y comprometidos con los valores morales universales, en estos tiempos difíciles que vive el mundo y el país.

Esta investigación permite clarificar, precisar y fundamentar los valores morales universales que se desean formar y que necesita defender la sociedad universal y local.

Formar valores morales universales ante los grandes problemas de la globalización neoliberal es un reto. Aprender a vivir juntos, siendo solidario y justo es una preciosa tarea de la educación liberadora.

Es una preocupación de las organizaciones internacionales como la UNESCO, UNICEF y la OEI entre otras, las discusiones y reflexiones en tornos a estas temáticas.

Uno de los puntos más logrados en esta investigación es el estudio de la apropiación, individualización o aprehensión de los valores morales universales vinculándolos con el proceso educativo y cultural.

Una de la tarea es fortalecer una cultura de la conducta moral en la formación de valores morales universales en correspondencia con el grado y la edad de los educandos, así como el papel y significado que representa el diálogo en la formación de dichos valores.

Referencias Bibliográficas

1-Florentino, Basilio (2000). La Formación del Profesorado en Educación en Valores en la Republica Dominicana. Barcelona. Pág. 56

2-Jerome, Binde (2006). Hacia Donde se Dirigen Los Valores. México. Fondo de cultura económica. Pág. 15

3-Ídem, Pág. 16

4-Ídem, Pág. 17

5-Ídem, Pág. 84

6-Ídem, Págs. 19, 20

7-Ídem, Pág. 41

8-Ídem, Pág. 58

9-Cortina, Adela. (2005). Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía. Madrid: Alianza editorial, S. A. Págs. 225.

4.4 Implementación de Estrategias Para Fortalecer el Trabajo en Equipo con Directores Académicos de una Institución de Educación Superior

Dra. Martha Teresa Gabot Burgos (ISFODOSU-LNNM).

Problema

La inclusión de este personal con diversidad en creencia religiosa y política, condición académica, generacional y cultural influía en la falta de empatía y colaboración entre algunos miembros del grupo para la realización de las tareas que se debían ejecutar en el Departamento Académico.

Además, se encontró de acuerdo al diagnóstico los siguientes resultados: baja frecuencia de reuniones que realizaba el Departamento Académico para evaluar sus fortalezas y debilidades,

- Carencia de criterios unificados para elaborar la planificación institucional, Falta de criterios para la revisión en el cumplimiento de las normas de la Institución, Necesidad de unificación de criterios para diseñar programas y proyectos, que muestren mejoramiento continuo y por último, poco dominio de la filosofía de la Institución.

• Propósito de la Investigación

- El propósito de esta investigación consistió en implementar un plan de intervención para fortalecer el trabajo en equipo en el personal docente-administrativo del Recinto Luis Napoleón Núñez Molina.

Principales referentes teóricos

- El Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (S.f.) define el trabajo en equipo como "una modalidad de articular las actividades laborales de un grupo humano en torno a un conjunto de fines, de metas y de resultados a alcanzar" (p. 4).
- Ander-Egg (2005), plantea que las estrategias que se deben desarrollar para lograr en un grupo el trabajo en equipo son las siguientes: tener objetivos comunes y valores compartidos, tener número limitado de miembros.

- Un equipo, por su misma naturaleza, solo puede organizarse con un número reducido de personas, puesto que debe armonizar el trabajo en conjunto y los vínculos personales: productividad y participación.
- Por lo que se recomienda que el número de integrantes debe estar constituido por cinco personas como mínimo y nueve como máximo y que tenga una estructura organizacional y funcional acorde con las exigencias del trabajo en equipo.
- Por lo que se recomienda que el número de integrantes debe estar constituido por cinco personas como mínimo y nueve como máximo y que tenga una estructura organizacional y funcional acorde con las exigencias del trabajo en equipo.
- Por lo que se recomienda que el número de integrantes debe estar constituido por cinco personas como mínimo y nueve como máximo y que tenga una estructura organizacional y funcional acorde con las exigencias del trabajo en equipo.
- Reza (2005), plantea que el avance tan acelerado de la ciencia y la técnica han incrementado exponencialmente el conocimiento de la humanidad.

Metodología empleada en el estudio

- La metodología empleada en esta investigación es mixta. En la misma se desarrollo de un plan de intervención, llevado a cabo en diferentes fases, con los coordinadores de áreas, planes de estudio y encargados de unidades académicas.
- Esta metodología además, está fundamentada en las estrategias de Ander-Egg (2005), que plantea las acciones que se deben desarrollar para lograr que un grupo trabaje en equipo para que logren tener objetivos comunes y valores compartidos.

- El plan consistió en las siguiente etapa
- Etapa 1: Jornada de Reflexión e Identificación de la Problemática, Elaboración del Diagnóstico
- Etapa 2: Diseño de Propuesta de Cambio
- En esta etapa se procedió a diseñar una propuesta que permitió realizar los cambios pertinentes de acuerdo a los resultados obtenidos en el diagnóstico.
- Etapa 3: Diseño de un Cronograma de Trabajo
- Etapa 4: Implementación del Plan
- Etapa 5: Evaluación y Monitoreo

• Principales resultados

Después de concluir la intervención propuesta en esta investigación, aumentaron de forma considerada lo que ha permitido la unificación de criterios al momento de ejecutar las acciones establecidas en la planificación.

Para mejorar en este aspecto se desarrollaron diferentes talleres sobre el trabajo en equipo, lo que permitió el conocimiento real sobre el mismo y los beneficios que genera en una institución de formación docente.

- Además la integración por parte del vicerrector es un punto muy importante, ya que va compartiendo con el grupo todos los proyectos que se desarrollan en la institución de forma dinámica y armoniosa.
- También esta experiencia permitió que se promueva u una cultura de seguimiento permanente a las acciones planificadas para que se ejecuten de forma exitosa.
- En conclusión de acuerdo a los planteamientos de Ander-Egg (2005), sobre las estrategias que se deben desarrollar para lograr en un grupo el trabajo en equipo y tener objetivos comunes y valores compartidos.
- Se logró calendarizar encuentros permanentes toda la semana con las diferentes instancias de la Institución, Unificar criterios para la planificación institucional, Sistematización de las acciones que se ejecutan en la institución así como también el seguimiento al cumplimiento de las normas establecidas en el Estatuto Orgánico.
- Elaboración de programas y proyectos con criterios unificados

- Igualmente diseñar de políticas e instrumentos para el seguimiento, monitoreo y evaluación de las actividades de la institución, Implementación de un plan de capacitación para elevar el desempeño de los coordinadores de áreas, plan de estudio y encargados de unidades, Integración en los de equipos de trabajo y mayor dominio de la filosofía de la Institución.
- Este plan de mejora abarcó todos los procesos relacionados al trabajo en equipo de la Dirección Académica, como son los siguientes: Participación de los coordinadores de áreas en la oferta académica, Planificar y dar seguimiento a las actividades que se realizan en la Institución de forma sistemática

- También ayudó a que motivaran a realizar cursos de actualización y capacitación en las diferentes áreas y unidades.
- Realización de reuniones periódicas con el equipo coordinadores, encargados de unidades y directores de departamentos, Unificación de criterios para realizar las planificaciones y evaluaciones en la institución.

Bibliografía Básica

- Ander-Egg, A. (2005). *El trabajo en equipo*. Córdoba, Argentina: Espartaco.
- Borrell, F. (2004). *Como trabajar en Equipo*. Barcelona, España: Gestión 2000.
- Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. (s.f.). *El trabajo en equipo*. Buenos Aires, Argentina. Autor
- Krieger, R. & Brandt, D. (2005). *De las vacas sagradas se hacen las mejores hamburguesas*. Bogotá, Colombia: Norma.
- Latorre, A. (2007). *Conocer y cambiar la práctica educativa* (4a. ed.). Barcelona, España: Grao.
- Martínez, S. (2005). *Aprender a trabajar en equipo*. Barcelona, España: Lices Sagi-vela Grande.
- Olman, M. (2006). *Apuntes claves sobre trabajo en equipo y toma de decisiones*. Recuperado el 6 de agosto del 2008 de <http://www.gestiopolis.com/recursos/documentos/fulldocs/ger/trabequiueventas.htm>.
- Reza, J. C. (2005). *Equipos de trabajos efectivos y altamente productivos*. Distrito Federal, México. Panorama Editorial.
- Ríos, A. (2005). *Liderazgo*. Recuperado el 7 de agosto del 2008 de http://www.geocities.com/amirhalil_fpclass/liderazgo.htm.
- West, M. (2003). *El trabajo eficaz en equipo 1+1=3*. Barcelona, España: Paidós.

4.5 Retos y Desafíos del Vínculo entre la Escuela y la Comunidad: Tarea Pendiente de las Reformas Educativas

Dra. Luisa A. Mateo Dicló (MINERD)

“Retos y desafíos del Vínculo entre la Escuela y la Comunidad: Un estudio de caso en la escuela Elvira de Mendoza de Boca Chica”.

Periodo de observación: Marzo 1999-abril 2010

Tres momentos. (1ero. 1999) (2do. 2002) (3ro. 2009)

Perfil de la investigación

Identificar y conocer las causas y las consecuencias que impiden o dificultan el vínculo entre la escuela y la comunidad y hacer una propuesta integradora y dinamizadora.

(Investigación para optar con el título del MASTER EN EDUCACION SOCIAL Y ANIMACION SOCIOCULTURAL. (INTEC-SEVILLA 2002)

Problema del problema:

La autoritaria estructura participativa-comunitaria y la rigidez del modelo escolar propiciaron que los centros educativos no proporcionen una educación integral de conocimientos y saberes, a partir de la diversidad de contextos donde está enclavada la escuela. Estos no garantizan a los niños, jóvenes, adultos, la construcción de conocimientos, valores, actitudes y destrezas necesarias para su formación integral como sujetos libres, críticos, autocríticos y conscientes de la realidad en su contexto. Preparadas para participar activa y dinámicamente en su desarrollo individual y colectivo¹ ”.

Este modelo ha dejado de lado la concepción de una escuela flexible, participativa y abierta que permita la vinculación entre actores socioeducativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en la construcción del conocimiento y por ende portadora de agentes preparados conscientemente para propiciar cambios de actitudes que inciden tanto en la escuela como en la comunidad,

como la apatía, indiferencia, éxodo escolar, deserción escolar, marginalidad e indiferencia y otros valores y actitudes de desintegración social (sui generis) surgidos en los sectores con desventajas sociales; creando un ambiente condicionante de marginalidad social y cultural y psicológica hasta convertirse en comunidades de alto riesgo y deterioro social. Es importante preguntarse **¿Que hace la escuela para formar ciudadanos comprometidos con su realidad? ¿Puede la escuela ayudar a revertir esta realidad de desarraigo?, ¿Cómo lograr que el vínculo entre la escuela y la comunidad, y los actores y sectores que la componen sea concreto y dinámico? ¿Ha cumplido la reforma educativa y la transformación curricular con el mandato del plan decenal (1er. Plan decenal 1995-2005)?**

Descripción del estudio de investigación-acción

El estudio de investigación-acción que busca identificar y conocer las causas y las consecuencias que impiden o dificultan el Vínculo entre la Escuela y la Comunidad y hacer una propuesta integral e integradora, considera que la escuela debe cumplir un rol dinámico a fin de lograr que los ciudadanos estén motivados y capacitados para actuar emancipadamente en todos aquellos procesos que les atañen como individuos y como parte integral de la comunidad.

La escuela se concibe como un espacio físico-estructural que, además de ser área dedicada a la enseñanzas formal, involucrada con la enseñanza no formal, y sea un ambiente propicio para el aprendizaje de saberes, la participación y la convivencia; donde se fortalezcan las bases para la construcción de conocimientos, valores y actitudes necesarias en el desarrollo multifacético y consciente del individuo. Permitiendo el mejoramiento de su calidad de vida y de su comunidad, y su incorporación creativa y productiva a la sociedad.

En esta investigación considera a la escuela como:

- integrada a la vida comunitaria

1. Cita Plan Decenal

- vinculada a las asociaciones de padres, a las familias, vecinos y organismos comunales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Vinculada a la comunidad como contexto donde se hará énfasis en los valores, en despertar y fomentar la toma de conciencia, la identidad cultural, la soberanía nacional, la libertad, la democracia, la convivencia armónica, la importancia de la producción de conocimiento y la comprensión y atención de los problemas relevantes de la comunidad (Naturaleza, sociedad y personas).

Y la comunidad como:

- Integrada al proceso educativo
- Participativa. Los docentes, los alumnos y las organizaciones de bases integrados en el proceso de desarrollo comunitario.
- Eje principal donde se desenvuelve la población escolar enfatizando su formación humana, cívica, patriótica, ética, estética, capacidades intelectuales, dignidad, solidaridad, competencia, sujetos libres, activos críticos, autocríticos y conscientes.

Justificación

La escuela actual, no ha permitido la construcción de valores democráticos y actitudes asociativas y vinculantes, necesarias para convivir, o aprender a convivir juntos, lo cual requiere del desarrollo multifacético de las personas de la comunidad escolar y su incorporación activa a una forma de vida útil y productiva. No ha forjado sujetos libres, activos, críticos y conscientes, (como plantea el plan decenal 1992), por lo tanto, la eficiencia de un modelo educativo innovador, como mandaba la transformación curricular, no se ha fundamentado en la posibilidad de encausar los procesos de aprendizajes a partir de la realidad de los contextos y la diversidad de los actores y los sectores que componen la comunidad escolar. Teniendo esta tarea pendiente, se pueden identificar los principales obstáculos de la efectividad de la transformación curricular (1995).

Siendo necesario continuar realizando estudios de investigación acción, que permitan identificar los problemas y disponerse a encarar el proceso de las transformaciones de manera simultánea, lo cual demanda más que voluntad política, devolverle a la educación su sentido social.

¿Que se propone de manera preliminar, en la medida que se avanza en la identificación de las situaciones que son problematizadas para el estudio, se va incorporando un método para revertir la situación encontrada?, y esta estrategia metodológica es aportada con la estrategia de la (animación) acción sociocultural, como estrategia de participación y vinculación social.

Y confrontar el conocimiento (contenidos teóricos y metodológicos) que se propone con algunos niveles de socialización más amplios como las familias, junta vecinales, escuela (alumnos, docentes), organizaciones sociales, (la multisectorialidad e intersectorialidad de la comunidad) y los medios de comunicación, para permitir formas legítimas de ser y de aprender sin dejar de ser lo que se es

A partir de este planteamiento la escuela y el proceso de enseñanza-aprendizaje juegan un papel preponderante es la construcción de animadores socioculturales que fortalezcan las redes sociales, culturales y de participación en el capital cultural, relacionado adecuadamente lo propio lo extraño lo tradicional y lo moderno.

La animación sociocultural da oportunidad para que educando y educadores contracten experiencias que lo conduzca a descubrir potencialidades inéditas fortaleciendo la solidaridad y el compromiso en los procesos de desarrollo de las comunidades y del país.

Objetivo general:

“Identificar y conocer las causas y las consecuencias que impiden o dificultan el vínculo entre la escuela y la comunidad y disponerse a realizar una propuesta integral e integradora”, y proponer una estrategia participativa y sociocultural para revertir la desvinculación.

Metodología:

Para el estudio que permita “Identificar y conocer las causas y las consecuencias que impiden o dificultan el vínculo entre la escuela y la comunidad y disponerse a realizar una propuesta integral e integradora”, se ha seleccionado la investigación-acción, por su enfoque y por la particularidad de construir conocimiento, transformar la realidad estudiada y a la vez incidir en las transformaciones que presenta esta propuesta investigativa.

Y a partir de este enfoque, se ha seleccionado la técnica y estrategia de la acción sociocultural. Para crear UN MODELO DE ESCUELA VINCULADA A LA COMUNIDAD y recí-

procamente, la animación sociocultural como estrategia para lograr transformar y trascender los muros físicos y estructurales de una escuela que se resiste a cambiar, y a superar las barreras socio psicológicas que han caracterizado la sociedad dominicana, donde la educación y la cultura han sido parcelas segmentadas y excluyentes, como una remanencia de épocas pasadas de autoritarismo y dictadura. Lo sociocultural como estrategia, con todo lo que implica la imbricación de lo social, lo cultural, lo educativo como ámbitos de un mismo contexto social.

Análisis.

Un análisis psicosocial de las formas de relacionamiento entre actores y sectores socioeducativos.

Resultados:

1.- Instaurada una estrategia metodológica, que incida en las transformaciones.

En esta investigación se considera a la escuela como:

- integrada a la vida comunitaria
- vinculada a las asociaciones de padres, a las familias, vecinos y organismos comunales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Vinculada a la comunidad como contexto donde se hará énfasis en los valores, en despertar y fomentar la toma de conciencia, la identidad cultural, la soberanía nacional, la libertad, la democracia, la convivencia armónica, la importancia de la producción de conocimiento y la comprensión y atención de los problemas relevantes de la comunidad (naturaleza, sociedad y personas).

Y la comunidad como:

- Integrada al proceso educativo
- Participativa. Los docentes, los alumnos y las organizaciones de bases integrados en el proceso de desarrollo comunitario.
- Eje principal donde se desenvuelve la población escolar enfatizando su formación humana, cívica, patriótica, ética, estética, capacidades intelectuales, dignidad, solidaridad, competencia, sujetos libres, activos críticos, autocríticos y conscientes.

Autores referenciales:

1. **Marcos Raúl Mejía.** (Diversidad de contextos escolares, actores y sectores sociales. Situaciones sociales, valores controvertidos, que impactan la acción de la escuela)
2. **Juan Carlos Tedesco.** (Perfil del compromiso social de la educación)
3. **Miguel Martínez.** (Educación en valores)
4. **Jacques Delors.** (Los pilares de la Educación, aprender a...)
5. **Enrique Ali Gonzales Ordosgoitti.** El multiculturalismo en la educación.

Bibliografía

- Pichardo Muñiz, Arlette. Planificación y programación social, Editorial Humanistas, Buenos Aires, Argentinas, 1993.
- Rodríguez, Albertto et. Al. Documento del Ministerio de la Familia. Fundación de Escuela de Gerencia Social. Venezuela. "Dispositivo para la Identificación de Necesidades Locales", Caracas, 1993.
- Bernarda, Jorge. Jiménez, José. Mateo Dicló, Luisa. Morrison, Mateo. Albert Celsa, Espinosa Yuderkis. Documento del Area de Animación Sociocultural del Plan Decenal de Educación de Rep. Dom. Proyecto PNUD/SEEB. BID, 1993.
- Alcadia Municipio Baruta- Dirección de Educación. Documento "Programa y Proyectos 1994". Formando Ciudadano. Caracas, 1994.
- Mor lehuda. Cursillo "Seguimiento y Evaluación de Programas Sociales". Apuntes Auxiliares, Jerusalem. 1992.
- Mor, lehuda. Centro Internacional de Capacitación "A. Ofri, sobre curso: Internacional "Los Centros Comunitarios en la Rehabilitación vecinal. Taller simulativo de Planificación, Jerusalem 1994.

Luisa América Mateo Dicló

4.6 Experiencias de Escuelas de Padres y Madres 2007-2009

Mtra. Libertad Burgos y Mtra. Rosa Mena (MINERD).

*EXPERIENCIAS DE LA PARTICIPACIÓN DE PADRES,
MADRES Y TUTORES EN ESPACIO DE FORMACIÓN, ANÁLISIS
Y REFLEXIÓN EDUCATIVA.*

ESCUELAS DE PADRES Y MADRES

Bienvenida Libertad Burgos y Mtra. Rosa Mena

Dirección de Participación Comunitaria

INTRODUCCIÓN

Es un espacio que propicia la reflexión y el aprendizaje sistemáticos de padres y madres a través del análisis de contenidos y el intercambio de experiencias acerca de aspectos fundamentales de la crianza de sus hijos e hijas.

Las Escuelas de Padres y Madres (EPM) constituyen una experiencia de crecimiento personal y familiar, impulsada desde el ámbito escolar, con la finalidad de fortalecer tanto el contexto familiar como el escolar, en virtud del carácter interdependiente de ambos.

Las EPM no es una estructura sino un espacio en la que articula la Asociación de Padres, Madres y Tutores de la Escuela con temáticas que favorecen el aprendizaje de ellos.

Madres, padres y tutores de las escuelas, que favorecen la realización de los objetivos de dichas institución, con la integración de las familias y las acciones orientadas a mejorar la comunidad educativa.

Por tanto, las situaciones y experiencias particulares son puestas en común para el crecimiento del grupo, al tiempo que cada padre, madre o Tutor reciba y aporte alternativas de solución y de esta manera se podría enfrentar situaciones específicas

OBJETIVOS

Contribuir a la formación y actualización de los padres, madres y tutores, para fortalecer el papel de la familia y el sano desarrollo de los niños y las niñas.

Favorecer la co-participación de la familia y el equipo docente en el desarrollo académico y biopsicosocial de los niños y niñas.

Estimular la integración de los padres, madres y tutores de la escuela, a fin de crear redes de apoyo para las familias.

CONCEPTUALIZACIÓN

Escuela de Padres y Madres

Integración de padres y madres a la comunidad escolar.

Espacio de reflexión familiar, donde se abordan temas relacionados con los intereses y vivencias de padres y madres.

Espacio de orientación para las familias (inquietudes, criterios de pautas saludables de crianza y crecimiento humano.

Fines

Sensibilizar a los padres y madres en lo concerniente a la necesidad de valorar el centro educativo como un espacio de desarrollo de sus hijos e hijas.

Invitar a los padres y madres a valorar el trabajo de los docentes a favor de sus hijos e hijas.

Promover acciones preventivas y correctivas en los padres y madres que contribuyan a estrechar los lazos afectivos con sus hijos e hijas.

Fomentar la organización de los padres y madres con el fin de involucrarlos en los procesos de aprendizajes de sus hijos e hijas.

EXPERIENCIAS DE LAS ESCUELAS DE PADRES Y MADRES (EPM)

Facilidad en la coordinación y buen trabajo con familia desde de Participación Comunitaria, Orientación/ Psicología, Educación Inicial y Educación Básica.

Cumplimiento con la programación de encuentro con los padres y madres

Buena disponibilidad al trabajo por parte del equipo técnico responsable desde la Sede, Regional y Distritos Educativos

El liderazgo comunitario que poseen los técnicos distritales y los docentes del centro educativo donde está formada la EPM.

Entusiasmo por parte de los padres/ madres que participan en los encuentros.

Integración de la familia en el centro educativo.

Facilita la buena convivencia entre los participantes.

Provoca el buen desarrollo humano en la familia

Los/as padre/madres tienen la oportunidad de expresar sus experiencias y sentimientos, así como tener un momento de aclarar las dudas que surjan durante el desarrollo de los temas.

Los encuentros son programados sin interrupción de la docencia, garantizando la permanencia del estudiante en sus aulas.

Los temas a tratados son pertinentes a la realidad de la familia que tienen a sus hijos/hijas en la escuela.

Los padres/madres muestran mucho interés en participar en los encuentros, ya permiten cambio de actitud en ellos/ellas

Se ha podido demostrar que la participación es activa y entusiasta por parte de los/as padres/madres en los encuentros, ya que la dinámica que se desarrollan son adaptada a sus intereses, competencias y capacidad.

La disponibilidad por parte de la dirección de la escuela y los docentes de Inicial y Básica en los primeros dos grados, así como de los P/M, hace positivo los encuentros

Los encuentros crean la cultura de integración de los P/M en los trabajos que se realizan en su comunidad y que favorece a la escuela.

Los padres y madres asumen la responsabilidad de participar en las acciones programadas por el centro educativo

Los/as P/M se han convertido más cooperadores con la escuela

Asumen mayor responsabilidad frente a las necesidades de sus hijos/hijas relacionada con la escuela

Se han convertido en voceros de las EPM en la comunidad. Esto despierta el interés de otros P/M a participar a los encuentros contribuye,

La permanencia del grupo participando a los encuentros

Disminución de los conflictos en las familias en los hogares, lo cual contribuye con el rendimiento académico de los niños/niñas.

Disminución de la violencia en la escuela, por parte de los estudiantes.

Mayor libertad en la expresión por parte de los/as P/M.

Disminuye la violencia en las parejas, dando ejemplo de una mejor comprensión en la familia.

La formación de una estructura funcional, para apoyar el trabajo en las EPM, denominada Comité de Apoyo

Las decisiones son tomadas en conjunto, nunca de manera individual

El Comité de Apoyo da seguimiento al buen funcionamiento de los encuentros y sus resultados

Velan por la sostenibilidad de las EPM

La comunicación es efectiva entre la Asociación de padres, madres y tutores de la Escuela y el Comité Apoyo

Padres y Madres que son iletrados, lo cual le dificulta el participar activamente en los debates, cuando se colocan los temas en las cartulinas o paleógrafos

Poca participación del género masculino (Padres) en los encuentros.

Bajo nivel académico de los/as Padres y Madres para la comprensión de algunos temas

Deserción de algunos Padres y Madres a los encuentros

Falta de estrategia para la integración de Padres y Madres que más necesitan de las orientaciones.

METODOLOGÍA APLICADA PARA RECOLECCIÓN DE LOS DATOS

Para presentar las informaciones, se realizaron:

- Seguimientos
- Acompañamientos
- Monitoreo

CONCLUSIONES

Concluyo diciendo que las escuelas de padres y madre como estrategia de formación, integración, análisis y compartir experiencias, ha sido de gran importancia y muy positivo, ya que permite un espacio de participación auténtica y democrática.

Los resultados son evidentes que provocan cambio en la convivencia familiar, mejora en el rendimiento académico, mayor asistencia de los estudiantes a la escuela, la integración de los P/M a la escuela, así como a la responsabilidad que debe tener con la educación y formación de sus hijos/hijas.

Otro aspecto es el seguimiento que le dan los padres/madres a sus hijos/hijas en el cumplimiento de las tareas y el comportamiento, tanto en el hogar como en la escuela.

La buena relación entre los padres y la convivencia de pareja, esto permite la estabilidad emocional y la no violencia.

SUGERENCIAS Y RECOMENDACIONES

La sugerencia estriba en la continuidad de la estrategia y recomiendo que esta llegue a todos los centros educativos del país y en todos los niveles

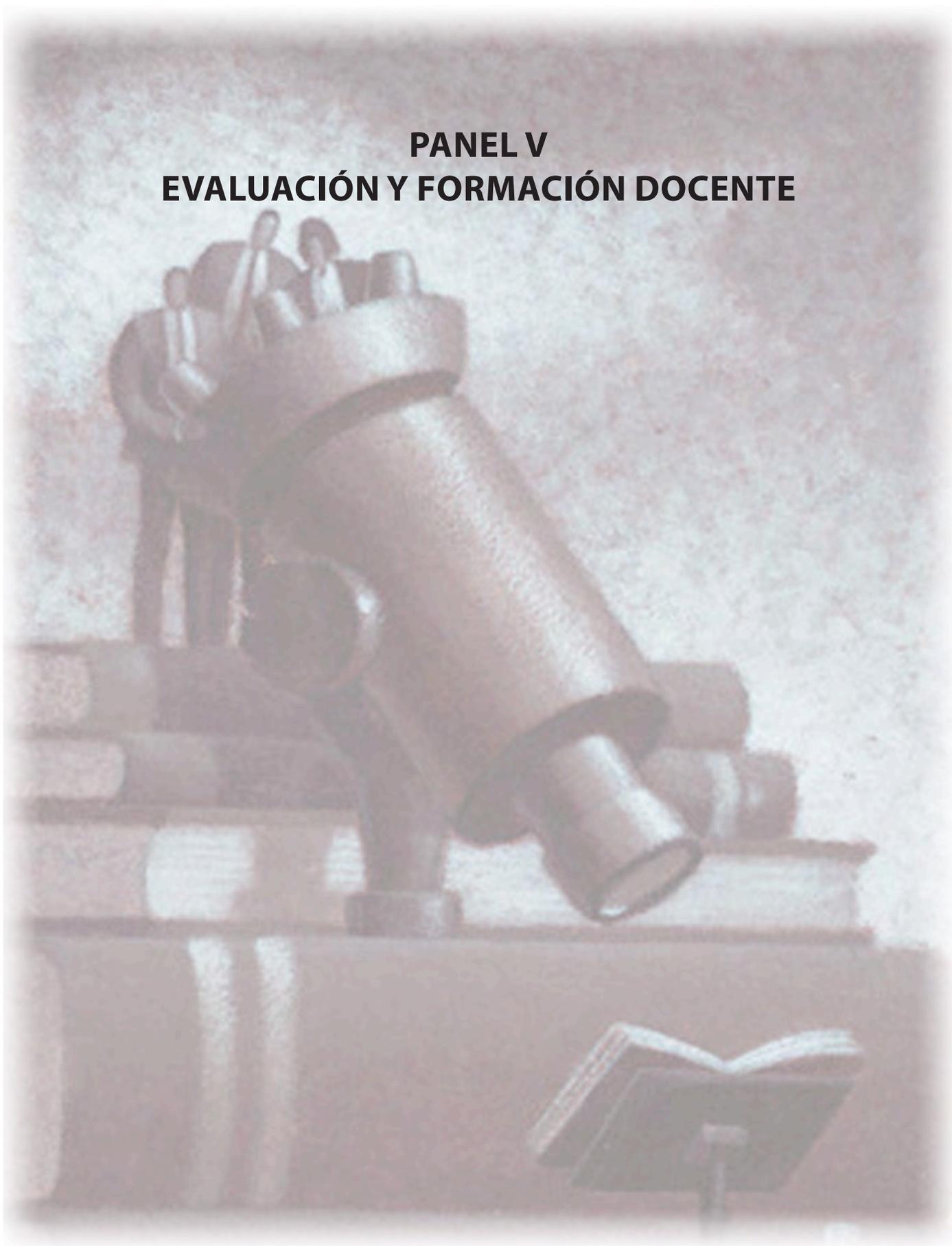
Al finalizar esta presentación, sentimos la satisfacción de estar haciendo una gran labor para la educación dominicana y para toda la sociedad, al lograr integrar más de 50 mil padres y madres con un mismo objetivo de recibir orientaciones, herramientas de cómo educar mejor a su hijos/as. A pesar de tener debilidades, hasta el momento no son amenaza de colapsar una estrategia tan importante y necesaria para el futuro de la nación, donde la tecnología, y los avances científicos deben ser combinados con la integración de la familia y el apoyo que los padres y madres den a la educación.

A pesar de estar viviendo los flagelos de la pobreza, la violencia y la crisis de valores, no podemos perder la confianza ni el interés de seguir trabajando para cambiar nuestra sociedad.

V. Panel Evaluación y Formación Docente

En este panel se recoge una variedad de experiencias en torno a la evaluación y formación docente, tanto en retrospectiva, procesos de incorporación al sistema, seguimiento y actualización, así como estudios focalizados en áreas de formación.

PANEL V
EVALUACIÓN Y FORMACIÓN DOCENTE



5 Evaluación y Formación Docente

(Descripción del panel)

Este panel recoge una variedad de experiencias en torno a la evaluación y formación docente, tanto en retrospectiva, procesos de incorporación al sistema, seguimiento y actualización, así como estudios focalizados en áreas de formación

5.1 Acompañamiento en Práctica Docente a Estudiantes de la Carrera de Educación Temprana

Mtra. Maritza Cabrera (UNIBE)

Introducción:

En la Universidad Iberoamericana-UNIBE- desde hace once años se imparte la carrera de Educación Temprana, durante los primeros nueve años al final de la carrera, es decir durante el último semestre, se impartía la asignatura de Práctica supervisada, la cual consistía en que las estudiantes (pasantes) asistieran a un centro público a observar el trabajo que realizaban las docentes y a la vez ofrecerles apoyo como asistentes; luego la docente le facilitaba un periodo de clase para que ellas pudieran hacer su demostración como docentes y ser observadas por su profesora de práctica.

En el nuevo pensum de la carrera de Educación Temprana de la Universidad Iberoamericana-UNIBE, hay establecidos tres semestres de práctica, la primera: práctica I en el 8vo semestre, la práctica II y III como pasantía los dos últimos semestres de la carrera; unida a estas prácticas, las estudiantes, también realizan su trabajo de grado, el cual consiste en la investigación de algún aspecto o necesidad de uno de los centros educativos donde hacen su pasantía. De esta experiencia de práctica es de la que queremos compartir

Propósito general de la práctica:

Promover, en las participantes que realizan su práctica, el intercambio y apoyo mutuo de experiencias educativas, posibilitando la reflexión, el análisis y la sistematización de los procesos pedagógicos vinculados a la práctica docente, de manera que apliquen y demuestren dominio de los conocimientos, competencias y actitudes adquiridas en el programa de formación de la Carrera.

Principales referentes teóricos:

La formación académica de las futuras profesionales de educación es un gran reto que debemos asumir con consciencia, pues la labor docente de hoy en día exige:

- Además de los conocimientos que proporcionan los estudios universitarios
- Conocimiento del contexto en que se van a desempeñar
- Conocimiento de las etapas de desarrollo y características del grupo de niñas y niños con quienes les tocara trabajar en el momento
- Liderazgo y autogestión para seguir indagando
- Autonomía para asumir riesgos, experimentar y atreverse a equivocarse
- Habilidad para comunicarse y relacionarse con otros educadores, con las madres, padres y con los mismos estudiantes
- Exige tiempo para mantenerse actualizado, prepararse, planificar y reflexionar de manera crítica su quehacer educativo, revisando continuamente lo que hace, lo que no hace y la manera como lo hace....
- Pero sobre todo es necesario que el docente tenga motivación, entusiasmo y pasión para realizar esta labor.

Apostamos y apuntamos a que este nuevo docente pueda ir desarrollando la capacidad de asumir retos, de tener autonomía, de cuestionar lo que se da por sentado, de tomar decisiones que le permitan innovar, de probar sin temor a equivocarse, de modificar, cambiar, indagar, preguntar, revisar, auto criticarse... "en un movimiento dinámico y dialéctico, entre el hacer y el pensar sobre el hacer" (Paulo Freire), en la búsqueda de un mejor desempeño y una educación que desea ser de calidad.

Los espacios presenciales, que se dan en el recinto universitario, están orientados a la reflexión sobre la acción (Schön) y, a la formación de una comunidad de aprendizaje, para que las jóvenes estudiantes de la carrera, puedan revisar, a la luz de las experiencias vividas en la práctica, diferentes textos o retroalimentar la práctica de algunas de sus compañeras (presentadas en video), así como compartir nuevas experiencias a las que se han lanzado, plantear inquietudes y formular preguntas, entre otras.

Metodología empleada

En estas prácticas las estudiantes que optan por obtener el título de Licenciadas en Educación Temprana, deben conocer en la marcha experiencias que se llevan a cabo en los centros educativos públicos y privados donde asisten. Y desde la universidad brindarles la facilidad de que pongan en práctica los conocimientos adquiridos durante la carrera, teniendo contacto con el contexto en que se desenvuelven los centros educativos y con el propósito de:

- Tener intercambio de información sobre programas y experiencias con diferentes docentes del sistema educativo dominicano
- Dotar de estrategias y herramientas metodológicas novedosas y fortalecer los conocimientos ya adquiridos para el mejor desempeño de las actividades que ejecutan durante todo el proceso
- Vincular los conocimientos teóricos, técnicos y empíricos adquiridos por las pasantes con la realidad del contexto en que se desenvuelven los centros educativos públicos y privados

- Sensibilizar y hacer reflexionar a las futuras profesionales sobre la necesidad de transformación y de cambio tanto en la actitud, la responsabilidad y la voluntad de servicio en la búsqueda de soluciones a las demandas que se presentan en el país.
- Contribuir en el mejoramiento del proceso enseñanza-aprendizaje a partir de los resultados de los trabajos de investigación realizados por las jóvenes estudiantes y sus propuestas de intervención a los mismos centros

En el último año de la carrera, las estudiantes que han cursado todas las asignaturas teóricas y les faltan los dos últimos semestres, hacen su pasantía y realizan su trabajo de investigación de Grado.

Las estudiantes realizan una pasantía paralela en el sector privado (la mayoría de ellas, para ese momento de la carrera, ya están como asistentes en centros educativos privados), donde deben notificar su condición de pasantes, pues en ambos centros reciben la visita de la profesora de práctica de la universidad. En ambos centros realizan una serie de actividades asignadas por la profesora de práctica y en ambos centros reflexionan sobre los procesos pedagógicos en los que participan.

Durante el tiempo en que las estudiantes realizan su práctica o pasantía, también tienen espacios presenciales en la universidad con miras a formar una comunidad de aprendizaje, donde maestra y alumnas interactúan compartiendo vivencias, dudas, inquietudes, dificultades, donde ambas se dan la oportunidad de aprender a aprender, de socializar hallazgos, reflexiones y experiencias significativas que enriquecen y mantienen la motivación del grupo en la realización de la misma. Además se utiliza la plataforma o aula virtual donde se abren foros de discusión sobre algunos temas de interés, películas, videos, etc.

La maestra de práctica hace dos visitas de acompañamiento a las estudiantes, ellas reciben previamente el cronograma de visitas y se ponen de acuerdo con la docente para coordinar el horario; una semana antes, las pasantes deben avisar al centro sobre la visita de su maestra de práctica y enviar su planificación para ser retroalimentada por la misma maestra.

Durante la visita, la maestra de práctica llega diez minutos antes de comenzar la clase, se coloca en un asiento detrás de las niñas y niños, va haciendo sus anotaciones discretamente, utilizando un instrumento diseñado para ese fin y revisado previamente con las pasantes, escribe también las dudas que le surjan, sus comentarios y sugerencias.

Luego que se termina la clase, viene el momento de diálogo reflexivo donde la pasante comunica a la maestra de práctica sus sentimientos, temores o inquietudes, además lo que hizo y /o dejó de hacer, sobre como lo hizo, su auto evaluación de la clase, destacando fortalezas y debilidades percibidas por la misma pasante, aportando a la vez algunas sugerencias que le surgieron luego de la práctica, para a partir de esas reflexiones hacer acuerdos y tomar decisiones de mejora. Pues creemos, como dice Flecha, Ramón en (Aprendizaje dialógico y participación social. Comunidades de aprendizaje) “el aprendizaje compartido (dialógico) y la participación en la toma de decisiones colectivas son componentes esenciales en una pedagogía transformadora”

Después, y si es posible con la profesora encargada del curso, se realiza la retroalimentación, la cual consiste en plantearle a la pasante las observaciones y comentarios escritos, tanto por la profesora encargada del curso, si participa, como por la maestra de práctica, sobre las dudas e inquietudes que le surgieron durante la realización de la clase, las fortalezas que percibió en el desarrollo de la misma y de manera especial los esfuerzos y logros alcanzados por la pasante; además algunos aspectos que debe tomar en cuenta en otra clase, porque fueron débiles o representaron cierta dificultad, para mejorarlos o cambiarlos, y por supuesto algunas sugerencias para llevarlo a cabo.

Luego viene la retroalimentación de la retroalimentación, donde la pasante reacciona a las observaciones y comentarios, plantea sus dudas e inquietudes, acuerdos y desacuerdos, con su respectiva argumentación y respeto, para de nuevo reflexionar sobre los hechos y los argumentos planteados

Finalmente, se realizan los acuerdos donde la pasante expresa su deseo, decisión y compromiso con miras a mejorar su práctica. El mismo es escrito por la maestra de práctica en la guía que se utilizó para la observación, en el espacio destinado para tal fin. Estos acuerdos se

deben tener presentes en la siguiente visita para constatar el seguimiento de su compromiso y para valorarlo en el caso de su cumplimiento.

Principales resultados y su discusión:

Durante la pasantía de la práctica II y III, las estudiantes reciben un manual que contiene los temas que se han ido desarrollando a lo largo de toda la carrera y que tiene que ver con su desempeño como maestras en su ejercicio profesional. Este manual trabaja un tema por una o dos semanas, en el cual deben concentrarse para contestar preguntas, realizar actividades y hacer una reflexión, según el esquema que sigue el manual.

Los temas trabajados durante la pasantía, los abordamos de manera que sigan cierta coherencia en el proceso; de ahí que iniciemos con el tema: “la educación como profesión” con una duración de dos semanas, luego “conociendo el entorno de mi centro de práctica” para seguir con “ambientación y adaptación al centro”, luego enfocarnos en “el aula”, “las y los estudiantes”, “las educadoras” “la planificación”, “los recursos para el aprendizaje”, “la disciplina”, “la familia”, “la evaluación”, “la gestión del centro en el acompañamiento a los procesos pedagógicos” y finalmente sus reflexiones y conclusiones generales de la práctica

Iremos tomando algunas de las preguntas que sirvieron de base para la reflexión de las estudiantes y sus respuestas a las mismas.

A la pregunta ¿Por qué elegiste la profesión docente? ¿Cuál consideras es tu principal compromiso con la educación dominicana?

La respuesta de las estudiantes a esta pregunta es la siguiente:

- Más que una profesión docente, creo que elegí un compromiso y un estilo de vida. Tomé esta decisión en mi vida ya que creo que el niño es un ser muy sensible, muy multifacético y muy habilidoso. Creo que estamos viviendo en un tiempo donde la sociedad no le está dando la importancia necesaria a la niñez, hay tantas investigaciones realizadas que ponen en evidencia lo relevante de la niñez en el desarrollo integral del ser humano.

- “He aprendido que el ser educadora es más que una carrera, es un estilo de vida, la carrera de educación no es un disfraz que nos quitamos al llegar a la casa y nos lo ponemos en la mañana para ir a la escuela. El ser educadora es un compromiso que lo llevas donde quiera que vayas y que lo demuestras con las acciones que realizas.
 - Entonces elegí esta carrera porque creo que a través de ella, puedo proveerle al niño oportunidades donde pueda experimentar, donde se pueda expresar y donde pueda descubrir quién es, que quiere y como lograrlo. En el camino inculcándole valores morales, valores sociales y siempre incentivando a que se divierta y a que haga lo mejor de cada oportunidad y momento que le presente la vida.
 - Creo que mi principal compromiso con la educación dominicana, es poder ayudar al sector público de tal manera que pueda ofrecer una educación de calidad a todos sus estudiantes. Que el pueblo dominicano, que no tenga los suficientes recursos y oportunidades para enviar sus hijos a colegios privados, esté tranquilo con enviar a sus hijos a las escuelas públicas de nuestro país, porque estas van a estar equipadas con un personal docente calificado y entregado a su labor, que va a tener materiales disponibles para el desarrollo de su hijo o hija, que se va a encontrar en un ambiente totalmente seguro y estimulante, siempre respondiendo a sus necesidades y sobre todo que su hijo o hija se va a encontrar en un ambiente donde se sienta cómodo y feliz.
 - Mi principal compromiso con la educación será dejar una huella positiva en cada niño y niña que pase por mi salón de clases. Que pueda ser una educación transformadora que ayude al niño y la niña en todas las áreas del desarrollo.
 - No es solo educar, sino hacerlo de la manera correcta y causando un impacto en la vida de mis alumnos, así como también mantenerme innovando las actividades y el salón de clases para que el mismo pueda adaptarse a las características del grupo de niños siguiente y además mantenerme yo en constante aprendizaje dentro del ámbito de mi carrera.
 - Creo que es una labor de mucho amor, dedicación y vocación, en la cual puedo aportar mi granito de arena a la sociedad si de verdad quiero ver un cambio en esta.
 - Mi principal compromiso es y seguirá siendo, dar lo mejor de mí en cuanto a educar, teniendo en cuenta las necesidades de cada alumno, dejando a un lado la discriminación y poniendo en alto la oportunidad de aprender y cambiar
- También se les pregunto sobre ¿Qué han reflexionado y aprendido sobre la tarea de ser educador/a?
- “Ser educador va más allá de gustarle los niños. Ser educar es uno de los compromisos más grande que puede tener cualquier ser humano ya que de ti dependen muchos individuos y tienes la responsabilidad de velar por ellos y por su bienestar. Ser educador es entender que cada persona es única y que aprende a su manera y a su tiempo. Ser educador es ser flexible en cuanto a las necesidades de los niños y ponerse siempre en su lugar. Ser educador es dar siempre lo mejor de sí mismo y brindarles una sonrisa a esos pequeños que nos cambian el día en tan solo un segundo. Ser educador es crecer, madurar como ser humano ya que es una carrera para toda la vida”.
 - “Ser educadora implica tener varios roles en uno y hay que dar lo mejor de ti siempre, buscando vueltas y soluciones a cualquier situación”.
 - “Ser educador es más que ser un profesor, es ser un maestro, no es transmitir un conocimiento. Se necesita enseñar a aprender, a hacer que los individuos piensen por sí solos, obtengan un sentido crítico de las cosas, pudiendo pensar por sí mismos y a no ser simples imitadores. El maestro es aquel que no pone límites a lo que los niños pueden aprender, no les dice cómo deben ser las cosas, sino que les da la oportunidad de sacar su propia conclusión, aunque los guía hacia el camino que deben seguir”.
 - “El proceso de enseñanza aprendizaje es un proceso dinámico y activo. Donde yo como educadora no soy el centro de ese proceso. Y aprendí que tengo un gran reto como educadora de poner un granito de arena para que muchos niños desarrollen autonomía, respeto hacia otros y hacia ellos mismos y puedan tener una vida de calidad”.

- “He aprendido que ser educadora es unas de las carreras más linda, ya que tu misión es ayudar o educar al otro para que sea alguien mejor en la vida”.
- “Esta carrera requiere de mucha disciplina personal y compromiso al servicio de los niños y las niñas. Esta carrera además de bella, necesita de una verdadera preparación, pues existe una gran responsabilidad. En mis manos tengo el compromiso y la obligación, por elegir la misma, de dar lo mejor de mí, facilitarle vivencias y aprendizajes significativos, practicar las teorías aprendidas en la carrera y cada día reflexionar sobre mis acciones y actitudes frente a las actividades ejecutadas en el día. Es un arduo trabajo cuya recompensa no es inmediata, sino paulatina y a largo plazo.
- He reflexionado y a la misma vez lo he puesto en práctica el hecho de educar con el amor, paciencia y tolerancia. Entender que cada individuo es un ser único el cual merece respeto y la misma calidad de tiempo y dedicación para que así pueda obtener una buena enseñanza y sobre todo que esta sea significativa.
- Frente a los retos de mi profesión entiendo que mi actitud ideal es ser abierta y flexible. Los retos a los cuales me enfrento y podría enfrentar son múltiples y distintos.
- Cada individuo tiene su propio ritmo de trabajo, sus necesidades de estudios, características personales y circunstancias sociales. Debo respetar cada una de las diferencias individuales y aportar de mi lo mejor; incluso indagar e investigar para poder propiciar la mejor calidad de educación para ese sujeto.

Conclusiones:

A veces pensamos que en esta época no hay personas con vocación para enseñar, que se acabó esa sensibilidad y entrega que tenían las y los maestras /os de antes;

soy de las que creo que en todas las épocas ha habido de todo, gente comprometida y gente no comprometida, maestras /os entregadas /os y maestras /os no entregadas /os.

Las respuestas de estas chicas dan muestra clara de lo que desean y de su compromiso con la educación. Y a la vez, nos invita a creer que si es posible, que la educación dominicana no está perdida.

Bibliografía básica

- Ander-Egg, Ezequiel. 2005. Debates y propuestas sobre la problemática educativa. Algunas reflexiones sobre los retos del futuro inmediato. Ediciones HomoSapiens. 1era. edición. Santa Fe, Argentina.
- Careaga Adriana. Práctica Educativa, para pensar y reflexionar
- Charlotte, Danielson. Competencias Docentes: Desarrollo, Apoyo y Evaluación. PREAL. Boletín No. 51
- Cela, Jorge, S. J. 1996. “Gestión Participativa”. Centro de Estudios Sociales Padre Juan Montalvo, S. J. 1era. Edición. Santo Domingo, República Dominicana
- Cerón Olvera, Fernando Fundamentación teórica para la práctica docente.
- Observatorio Ciudadano de la Educación. Colaboraciones Libres
- Volumen V, número 201. México, octubre de 2005
- Ocasio de Rodríguez, Nilda. 2001. La práctica de la enseñanza y aprendizaje. Ediciones Publicaciones Puertorriqueñas. 1era. Edición Hato Rey-Puerto Rico.

5.2 La Competencia Docente Como Factor de Calidad de las Universidades de la República Dominicana

Dra. Gina Montes de Oca Báez (Investigadora-UNIBE)

Resumen

En esta investigación se expone la experiencia de evaluación de las competencias de los docentes por parte de los estudiantes de distintas universidades de la República Dominicana. En este se propone un sistema de dimensiones e indicadores el cual sirvió como base para la construcción de un cuestionario para la evaluación de la competencia docente. Realizándose un estudio diferencial entre universidades, facultades y carreras.

Palabras claves:

Competencia docente, evaluación, estudiantes, estudio descriptivo.

Introducción

Las Instituciones de Educación Superior, concretamente las Universidades, desempeñan un papel de suma importancia en la formación de profesionales del más alto nivel y en la creación, avance, mejora, transferencia y adaptación de tecnología de modo que lo que ellas hacen para responder de forma adecuada a los requerimientos de la sociedad actual se constituye en un imperativo estratégico para el progreso nacional.

Para que la universidad pueda llevar a cabo una educación de calidad se debe tomar en cuenta el valor del profesorado, fundamental en esta misión, pues su formación académica y trayectoria profesional son aspectos que influyen en la calidad de la educación superior. El profesor orientador del aprendizaje es un guía que conduce al estudiante por el camino del saber sin imposiciones pero con la autoridad suficiente que emana de su experiencia y sobre todo de la confianza que en él han depositado sus alumnos, a partir del establecimiento de relaciones afectivas basadas en la aceptación, el respeto mutuo y la comprensión.

En este artículo se habla sobre la evaluación de la competencia docente en las universidades dominicanas, algo nuevo y relevante dado los “cambios” que se están dando a nivel mundial en la educación superior. Este artículo surge de la tesis doctoral “La Competencia Docente como factor de calidad de las universidades”, justificándose la realización de este estudio en que las universidades dominicanas no tienen un sistema de evaluación consolidado, tampoco tienen mucho conocimiento acerca de los factores de la competencia docente que indiquen en la calidad de su docencia. Asimismo los resultados obtenidos ofrecerán información relevante a efecto de diseñar proyectos de planificación y diseño de futuras intervenciones de mejora docente.

Relevancia de la evaluación de la Competencia Docente en la Universidad.

Uno de los criterios que está siendo utilizado con mayor frecuencia para evaluar al profesorado universitario es el de competencia. El propósito de esta evaluación es recoger suficientes evidencias de que los individuos pueden desempeñarse según las normas específicas en una función específica (Fletcher, 1997), esta definición se adapta muy bien al propósito de la evaluación por competencias de los docentes universitarios.

Mediante el proceso de revisión de bibliografía, podemos constatar que la importancia de evaluar la competencia del docente radica en que el desempeño de los docentes afecta el aprendizaje de los alumnos, evidencia de esto son las investigaciones realizadas por autores tales como: Sanders y Rivers, 1996; Wright, Horn y Sanders, 1997; Darling-Hammond, 1997, 2000; Klinger, 2000; Ellett y Teddlie, 2003; Hattie, 2003; Wayne y Youngs, 2003; McCaffrey et al, 2004; Hanushek y Rivkin, 2006; Muñoz y Chang, 2007. Los autores Wright, Horn y Sanders (1997) señalan que mejorar la educación es más efectivo intervinendo la efectividad de los profesores que cualquier otro factor.

Se hace indiscutible la evaluación del desempeño docente como la clave para optimizar la gestión de los docentes dentro del sistema educativo. Kleinhenz e Ingvanson (2004) mencionan que la fuerte relación entre la calidad de los profesores y el rendimiento de los alumnos "exige" la existencia de sistemas efectivos que permitan la rendición de cuenta por parte de los profesores. La evaluación del desempeño docente permite entregar estímulos y reconocimientos a los docentes que destaquen por su desempeño (Mizala y Romaguera, 2000b; Mizala y Romaguera, 2002a; Mizala y Romaguera 2003; Apablaza y Bravo, 2007).

Relevancia de la evaluación de la docencia por parte del alumnado

En investigaciones realizadas a respecto de la valoración de los alumnos sobre la competencia docente indican que los estudiantes son las fuentes más cualificadas para informar sobre la medida en que su experiencia de aprendizaje fue productiva, informativa y si cumple con sus expectativas. Es un hecho que un elevado porcentaje de docentes presentan una actitud moderadamente positiva sobre la validez y utilidad de la evaluación del profesorado por parte del alumnado como método para mejorar su docencia (Berk, 2005).

Investigadores como Aleamori (1978b), Cohen (1990), McKeachie (1979), Schmelkin y Spencer (1997), Schum y Vindra (1996) encontraron en sus estudios, que la instrucción por parte de los docentes, mejoraba significativamente, cuando las consultas realizadas al personal eran incluidas en los reportes escritos. Es decir, cuando se les daba un informe escrito sobre las valoraciones de sus estudiantes, ya que los docentes utilizan esta información para mejorar y enriquecer sus cursos.

La evaluación del profesor por sus estudiantes debe orientarse, fundamentalmente, a la estimación del nivel de calidad de la enseñanza universitaria, a fin de contribuir progresivamente a su mejora (Tejedor 1990).

Dimensiones de la competencia implicadas en la evaluación del docente por el alumno

La búsqueda de la calidad de la docencia se ha convertido en una constatación en las universidades de muchos países. Dentro del sistema educativo se ha puesto de relieve en muchas ocasiones la interrelación existente entre distintos factores, que afectan directamente a la calidad

(De Miguel, 1994; De la Orden, 1997; García Ramos y Congosto Luna, 2000; Cantón et al., 2001 en Abalde et al 2002).

Investigaciones realizadas desde hace ya varios años indican que los estudiantes son capaces de identificar las dimensiones más relevantes para definir lo que se considera una docencia de calidad (Cajide y Porto, 1995; Cots, Villas y Díaz, 2002; Escudero, 1993; García, 1995; González-Such, 1998; Leckey y Neill, 2001; Mateo, 2000; Gibbs, 2002; Tierno, 2002; López-Barajas y Carrascosa, 2005). Es por esto que en esta investigación se realiza una propuesta de un modelo de evaluación de la competencia docente por parte del alumnado.

La construcción de una escala de evaluación del docente universitario supone el establecimiento de factores o elementos sobre los que se va a establecer la estimación. Investigaciones realizadas por Arbizu (1994), Castejón, (1991), Tejedor (1993), Marsh (1991) y Rodríguez Espinar (1993), nos indican que son muchos los criterios desde los cuales se puede partir para configurar una escala: análisis teóricos de otras escalas, estudios factoriales exploratorios y confirmatorios que permitan establecer las dimensiones empíricas subyacentes, análisis teórico de la función, roles, tareas, competencias...del docente, etc.

En el caso de las universidades de la República Dominicana, donde no existen experiencias previas de evaluación de la competencia docente universitaria, nos vimos en la necesidad de realizar un extenso análisis de instrumentos y dimensiones que se han creado en otros países, configurando así una escala en las que se ha tenido en cuenta las características del contexto universitario del país. Desde nuestro planteamiento, la estructura está dividida en cuatro dimensiones: I. Planificación de la docencia y capacidades pedagógicas, II. Atención y disposición hacia los estudiantes, III. Metodología docente y IV. Evaluación e innovación didáctica y tecnológica.

Al medir las dimensiones de la competencia, ha de tenerse en cuenta que éstas no se pueden observar directamente, sino que se manifiestan en el rendimiento de una situación específica (Spencer y Spencer, 1993), aquí entran lo que serían los indicadores o ítems de la escala. Por otra parte, es posible desarrollar competencia en un determinado nivel, por ejemplo, principiante, avanzado y experto. Mulder (2001) señala que la competencia puede estar presente en los individuos (competencia personal) y en los sistemas (competencia de un sistema o un equipo).

El sistema de dimensiones propuesto aborda la evaluación del docente universitario desde el enfoque por competencias. Este mide la capacidad del docente de construir y mantener un ambiente de aprendizaje positivo, la habilidad de diseñar una instrucción efectiva, la capacidad de motivar y estimular a los estudiantes, de desarrollar y mantener una relación positiva entre alumno-profesor, la capacidad para aplicar tecnología de manera efectiva como una herramienta de enseñanza y aprendizaje, la capacidad para evaluar a los estudiantes de manera efectiva, la capacidad para satisfacer las necesidades y abordar las realidades de la diversidad en el aula, la capacidad para satisfacer y atender las necesidades de los estudiantes con dificultades.

Estudio empírico

Objetivo general

Analizar la competencia docente del profesorado de las universidades dominicanas y los factores relacionados con ella, a partir del modelo de competencia definido y a través de un instrumento elaborado con rigor y sistematización que reúna las características técnicas exigidas.

Diseño de la investigación

Este estudio será considerado como una investigación de tipo exploratorio, ya que nos familiarizaremos con un tópico poco estudiado, como lo es la Competencia Docente del profesorado universitario de la República Dominicana. A la vez es descriptivo, al tener como objetivo describir los fenómenos estudiados mediante el empleo de métodos descriptivos en el momento en que tienen lugar dichos acontecimientos. De igual forma, podemos considerarla cuantitativa al centrarse en aspectos observables que pueden ser cuantificados y de campo o sobre el terreno a realizarse en un situación natural como son las aulas de clases.

Definición de la población y de la muestra

La población de interés para esta investigación, es el colectivo de profesorado universitario de la República Dominicana, y dentro de esta población, una muestra de profesores a los cuales se les evalúa la competencia docente a través de sus alumnos. La muestra corresponde a 200 profesores de las cuatro universidades seleccionadas que fueron evaluados por 2,848 estudiantes. Se consideró adecuado seleccionar el muestreo intencional, ya

que este se caracteriza por un esfuerzo deliberado de obtener muestras "representativas" mediante la inclusión en la muestra de grupos supuestamente típicos. La selección de unidades de muestreo se deja principalmente al investigador. En este caso, los datos se toman por cuestionarios contestados por los alumnos acerca de la competencia de sus docentes, en las Universidades seleccionadas de la República Dominicana.

Diseño del instrumento

Se diseñó y elaboró un instrumento de medida consistente que reuniera las características exigidas para evaluar la competencia del docente universitario, previamente se identificaron las dimensiones subyacentes que la conforman: Planificación de la docencia y capacidades pedagógicas, atención y disposición hacia los estudiantes, metodología docente, estrategias de evaluación e interacción didáctica-tecnológica. Se elaboró un instrumento al que se le dio el nombre de: cuestionario para la evaluación de la Competencia Docente Universitaria. Se trata de un cuestionario de 40 ítems con alternativas de respuesta tipo Likert, que van desde 1 menor valoración hasta 5 mayor valoración. Cabe destacar que el cuestionario inicial contó con 58 ítems, que luego de una validación de expertos de universidades españolas y dominicanas, quedó reducido 40 ítems.

La selección de ítems para la elaboración de este cuestionario se realizó localizando literatura especializada en dicho tema, de aquí que se identificaran las variables de estudio, cada una de ellas conformadas por ítems iniciales o preguntas posibles. Previamente se realizó una validación de expertos, quienes dieron su opinión sobre la primera selección de los ítems. Realizada la valoración de los expertos, se procedió a realizar una prueba piloto para efectuar las últimas modificaciones y estudiar las características técnicas del cuestionario.

El cuestionario aplicado revela un Alpha de 0'9747 destacable por ser tan alto. A la vez se realizó el análisis de fiabilidad por cada dimensión, los resultados se muestran a continuación:

- La dimensión planificación de la docencia y capacidades pedagógicas posee un Alpha de 0'9382.
- La dimensión atención y disposición hacia los estudiantes obtiene un Alpha de 0'9350.
- La dimensión metodología docente, asimismo ésta obtiene un Alpha de 0'8943.

- La dimensión Estrategias de Evaluación e Innovación Didáctica y Tecnológica obtiene un Alpha de 0´9086.

Análisis descriptivo del conjunto de Universidades

Con el análisis descriptivo del conjunto de universidades buscamos especificar las propiedades de la Competencia Docente, es decir, medir los aspectos relacionados con ésta y dar una visión global del nivel de desempeño de los docentes de estas universidades.

El resultado obtenido de las medias y desviaciones típicas del conjunto de universidades se puede ver en la siguiente tabla.

Tabla 1. Medias del conjunto de universidades

	Variables	Media	Desv. típ.
Dimensión Fundamentos de la Práctica y Capacidades Pedagógicas	Establece relación entre contenidos de la asignatura con la futura labor profesional	4,14	,943
	Se esfuerza por relacionar asignatura con otras materias	3,79	1,054
	Pone a disposición programa de clases desde el inicio del curso	4,23	1,022
	El programa contiene bibliografía adecuada y útil	4,09	1,030
	Los objetivos planteados en el programa son claros y relevantes	4,13	,936
	Ordena de manera adecuada hacia el logro de los objetivos propuestos	4,06	,936
	Los objetivos expuestos por el profesor son coherentes con el contenido de la materia	4,19	,910
	Clara relación entre objetivos de la asignatura y actividades que se desarrollan dentro y fuera del aula	4,05	,959
	Imparte los contenidos de la asignatura con suficiente grado de profundidad	4,10	,940
	Los contenidos son actualizados	4,13	,908
	Posee un buen dominio de los contenidos de la materia	4,31	,886
	Destaca los aspectos fundamentales de cada tema	4,16	,921
	Desarrolla de forma ordenada y coherente los contenidos de la asignatura	4,16	,934
	Explica con claridad	4,06	,952
	Confía en las posibilidades de aprendizaje de los alumnos	4,06	,971
Dimensión Atención y Participación hacia los estudiantes	Estimula y refuerza la participación activa de los alumnos	4,02	,963
	Atiende las diferencias individuales de los alumnos	3,84	1,092
	Trata al alumno con cordialidad y cercanía	3,95	1,055
	Crea clima de confianza en las clases	3,99	1,039
	Trata con respeto al estudiante	4,19	,993
Dimensión Metodología Docente	Concede asesorías dentro y fuera de clases, cumpliendo con el horario	3,87	1,133
	Achaca dudas y acepta opiniones	4,13	,958
	Reconoce y valora las aportaciones del alumno en clases	4,10	,965
	Explica con claridad las dudas o dificultades que se presentan en la asignatura	4,04	,971
	Realiza actividades de repaso previo a las evaluaciones	3,65	1,141
Dimensión Estrategias de Evaluación e Innovación Didáctica y Tecnológica	Es capaz de hacer las clases interesantes	3,91	1,028
	Adapta la metodología docente a las características del grupo	3,91	,991
	Devuelve los trabajos y tareas asignados corregidos y comentados	3,72	1,188
	Informa acerca de rendimiento de los estudiantes a lo largo de la asignatura	3,74	1,144
	Analiza con el estudiante los resultados de las evaluaciones	3,81	1,104
Dimensión Estrategias de Evaluación e Innovación Didáctica y Tecnológica	Propone medidas en función de los logros y dificultades identificadas	3,77	1,069
	Al valorar trabajos, explica claramente las pautas de elaboración y los criterios de evaluación	4,07	,986
	Como apoyo a sus explicaciones utiliza gráficos, ejemplos, esquemas, etc.	3,69	1,065
	Aprovechamiento posibilidades didácticas de los recursos de apoyo a la docencia	3,69	1,096
	Concede importancia a los recursos utilizados en exposiciones, intervenciones o trabajos	4,00	,968
	Expone claramente desde el inicio del curso los criterios de evaluación	4,19	,931
	Se corresponden las evaluaciones con los contenidos de la asignatura	4,11	,921
	Sistema de evaluación acorde con la metodología empleada	4,16	,927
Dimensión Estrategias de Evaluación e Innovación Didáctica y Tecnológica	Propone actividades para favorecer el aprendizaje autónomo del estudiante	4,02	1,017
	Promueve el trabajo cooperativo	4,04	,970

Los ítems que obtuvieron las mayores valoraciones por parte de los alumnos fueron aquellos que se relacionan con la organización de la asignatura: “Los objetivos expuestos por el profesor son coherentes con el contenido de la materia” (4,19), “Puso el profesor a disposición del alumno el programa de clases desde el inicio de la asignatura” (4,23). De esto podemos extraer que la organización de la asignatura es valorada por los alumnos como algo importante a tener en cuenta por el docente en el momento de diseñar la asignatura.

Otros ítems con mayores valoraciones son aquellos que tenían relación con la cualificación del docente: dominio del profesor de la asignatura (4,31), contenidos de la asignatura actualizados (4,18) si éste destacaba los aspectos fundamentales de cada tema (4,16), si desarrollaba de forma ordenada y coherente los contenidos de la asignatura (4,16). Esto tiene relación con el hecho de que la Competencia Docente es definida por un conjunto de criterios que se aglutinan en torno a unas perspectivas claramente diferenciadas, entre ellas la presentación y dominio de la asignatura (Gregori, 1996; Escudero, 1996).

Otro aspecto valorado es lo concerniente a la evaluación, en donde ítems como: si los criterios de evaluación fueron expuestos con claridad obtuvo una media de 4,19, y si el sistema de evaluación estaba acorde con la metodología empleada con una media de 4,16. Por último, el ítem relacionado con el respeto del profesor hacia el alumno obtuvo una media de 4,19. Cabe destacar que todas las desviaciones típicas resultaron altas, lo que muestra una dispersión en las contestaciones, hecho que puede explicarse por las diferencias de profesores, universidades y carreras.

Los ítems con valoraciones más baja son aquellos que tienen relación con el “feedback” o retroalimentación por parte de los docentes, pero se sitúan sobre la media teórica. La variable menos valorada fue: “el docente realiza actividades de repaso previo a las evaluaciones” con una media de 3,65.

Otras variables valoradas bajas son “el profesor devuelve los trabajos y tareas asignados corregidos y comentados”, obtuvo una media de 3,72. “El docente informa acerca del rendimiento de los estudiantes a lo largo de la asignatura”, posee una media de 3,74. Por último si “el profesor propone medidas en función de los logros y dificultades identificadas” obtuvo una media de 3,77. En estos casos, al igual que en las medias con mayores valoraciones, las desviaciones típicas son también muy dispersas. Sin embargo estas variables superan la media teórica.

CONCLUSIONES

A través de la revisión bibliográfica del tema que nos ocupa, pudimos asociar el término competencia docente como un factor de calidad en la evaluación de las universidades. Los cuestionarios de evaluación docente por el alumno son una herramienta importante en la universidad, ya que son los alumnos quienes están en contacto

directo con el profesor la mayor parte del tiempo. La evaluación por el alumno toma protagonismo en aquellas universidades donde se inician procesos de evaluación institucional y se utilizan estas evaluaciones con fines formativos para integrar a los docentes en los planes y programas de mejora de la universidad.

Para realizar el estudio de la competencia docente en la República Dominicana fue necesaria la elaboración de un modelo teórico que nos permitiera acercarnos al constructo de competencia docente. Es difícil identificar los elementos claves que definan la competencia docente con exactitud, se tiene constancia de investigaciones que han estudiado diversas dimensiones que conforman escalas de evaluación docente (Abrami y d'Apollonia, 1990; Smith & Simpson, 1995; Pratt, 1997; García Ramos, 1996; Arreola, 2000; Darling-Hammond, 2001, 2007), por lo que tomamos estas investigaciones como guía para crear nuestro modelo e instrumento de evaluación de la competencia docente.

Nuestro modelo teórico se basó en la utilización de dimensiones que considerábamos importantes en la medida de la competencia docente, teniendo en cuenta las citadas, pero agregando otras que también consideramos debían formar parte. En el modelo teórico propuesto se presentó un conjunto de dimensiones, sub-dimensiones e indicadores relacionados con la competencia del docente universitario.

La primera dimensión corresponde a la planificación de la docencia y capacidades pedagógicas. Ésta hace referencia al diseño, organización, planificación de la docencia y capacidades pedagógicas del docente (dominio de la asignatura). La segunda dimensión "atención y disposición hacia los estudiantes" integra sub-dimensiones e indicadores relacionados con la motivación, estimulación e interacción con el alumnado por parte del profesor. La tercera dimensión "metodología docente" recoge indicadores relacionados con la implicación del docente, el nivel de preparación y retroalimentación que da a sus estudiantes. Por último, nuestro modelo propone una cuarta dimensión: estrategias de evaluación e innovación didáctica y tecnológica. En ésta se recogen aspectos relacionados con la organización de los recursos de apoyo (tecnológicos y no tecnológicos) utilizados en clases, el sistema de evaluación y las metodologías empleadas en éste con las innovaciones que realiza el profesor en cuanto a actividades didácticas.

Al realizar análisis descriptivos y exploratorios concluimos que el instrumento utilizado resultó ser muy fiable con un Alpha de 0.9747 y con una estructura delimitada por los cuatro factores propuestos (planificación de la docencia y capacidades pedagógicas, atención y disposición hacia los estudiantes, metodología docente y estrategias de evaluación e innovación didáctica y tecnológica) que explicaban el 61,31% de la varianza. El aporte de este primer estudio coincide totalmente con el fundamento teórico formulado desde el inicio.

BIBLIOGRAFIA

- Abrami, P.C.; d'Apollonia, S. & COHEN, P. (1990): "Validity of Student Ratings of Instruction: What We Know and What We Do Not". En *Journal of Educational Psychology*, 82 (2), pp.219-231.
- d'Apollonia, S. & Abrami, P.C. (1997): "Navigating Student Ratings of Instruction". En *American Psychologist*, 51 (11), pp. 1198-1208.
- Aleamori, L. (1978): "Development and factorial validation of the Arizona Course/ Instructor Evaluation Questionnaire". En *Educational and Psychological Measurement*, 38, 1063-1067.
- Berk, R.A. (2005). Survey of 12 strategies to measure teaching effectiveness. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*. 17: 48-62.
- Cohen, L., and Manion, L., & Morrison, K., (2000) (5th Edition), *Research Methods in Education*, London: RoutledgeFalmer
- Darling-Hammond, L. (1997). "Doing what matters most: Investing in quality teaching".
- Darling-Hammond, L. (2000). "Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence". *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-49.
- Ellett, C. D., y Teddlie, C. (2003). "Teacher evaluation, teacher effectiveness and school effectiveness: Perspectives from the USA". *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 17(1), 101-128.

- Fletcher, Shirley. (1997): "Nuevas formas de evaluación y certificación", en: Competencia Laboral. Antología de Lecturas. México.
- García Ramos, J. M. (1997). Valoración de la competencia docente del profesor universitario. Una aproximación empírica. Revista Complutense de Educación. Vol. 8, no.2, Madrid.
- García Ramos, J. M. y Congosto Luna, E. (2000). "Evaluación y Calidad del Profesorado". En González Ramírez, T. (Coord.). Evaluación y Gestión de la Calidad Educativa. Un Enfoque Metodológico. Ed. Aljibe. Málaga. 127-157.
- Hanushek, E. A., y Rivkin, S. G. (2006). "Teacher quality". Handbook of the Economics of Education, 107, 1.
- Hattie, J. (2003) "Teachers make a difference: what is the research evidence?". Australian Council for Educational Research Annual Conference on: Building Teacher Quality. University of Auckland.
- Kerlinger, F. (1987); Investigación del comportamiento (2ª. ed.). México, D.F.: Nueva Editorial Interamericana, 525 p.
- Kleinhenz, E., y Ingvarson, L. (2004). "Teacher accountability in australia: Current policies and practices and their relation to the improvement of teaching and learning". Research Papers in Education, 19(1), 31-49.
- McCaffrey, D., Lockwood, J. R., Koretz, D. L. y Hamilton, L. (2004b) "Models for Value-Added Modelling of Teacher Effects". Journal of Education and Behavioral Statistics. Vol. 29, No. 1, pp. 67-101.
- McKeanie, W.J. (1997). Student ratings: The validity of use. American Psychologist, 52 (11), 1218-1225.
- Mizala, A. y Romaguera, P. (2003) "Desafíos metodológicos de los sistemas de evaluación e incentivos en educación. El caso del SNED en Chile". Documentos de Trabajo 159, Centro de Economía Aplicada, Universidad de Chile.
- Mizala, A., Romaguera, P., y Urquiola, M. (2007). "Socioeconomic status or noise? tradeoffs in the generation of school quality information". Journal of Development Economics, 84(1), 61-75.
- Pratt, D.D. (1997): "Reconceptualizing the evaluation of teaching in higher education". Higher Education, n° 34, pp. 23-44.
- Sanders, W. L., y Rivers, J. C. (1996). "Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement". Knoxville: University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center.
- Schmelkin, L.P. y Spencer, K.J. (1997): "Faculty perspectives on course and teacher evaluations". En Research in Higher, 38 (5), pp.75-92.
- Smith, K. & Simpson, R. (1995): "Validating Teaching Competences for Faculty Members in Higher Education: a National Study Using the Delphy Method". Innovative Higher Education, v 19, n° 3, pp. 223-234.
- Spencer, L.M. y Spencer, S.M. (1993) Competence at Work, New York, John Wiley and Sons.
- Tejedor, F. y Montero, L. (1990): "Indicadores de la Calidad Docente para La Evaluación del Profesor Universitario". En Revista Española De Pedagogía, año XLVIII, N° 186, mayo-agosto, pp. 259-279.
- Wright, P., Horn, S. y Sanders, W. (1997) "Teacher and Classroom Context Effects on Student Achievement: Implications for Teacher Evaluation". Journal of Personnel Evaluation in Education. Vol. 11. N°1,57-67.

5.3 La Evaluación como proceso Reflexivo y Participativo en el Aula

Mtra. Alejandrina Miolán Cabrera, Mtra. Bernardita Bretón Martínez, y Mtra. Arelis García Tatis, (ISFODOSU).

Introducción

La evaluación es concebida como un proceso que valora no sólo el conocimiento, sino también las habilidades y destrezas que han obtenido los/as estudiantes, por lo que debe enfocarse como un aspecto integral del proceso enseñanza – aprendizaje y como parte esencial del mismo. En una concepción basada en el logro de un aprendizaje significativo, el proceso de evaluación debe enfatizar los aspectos diagnóstico y formativo, asignándole menor importancia a lo sumativo.

El equipo de investigadoras, después de un proceso de observación y reflexión sobre su práctica y preocupadas por el tratamiento dado a la evaluación en el Recinto, decide implementar un plan de acción que favorezca la aplicación de técnicas y estrategias que permitan el desarrollo de capacidades participativas, reflexivas y de criticidad en el alumnado, garantizando la formación de un docente de acuerdo con el perfil establecido en la Ordenanza 1`2004.

En este sentido, seleccionamos la temática “La Evaluación como un Proceso Reflexivo y Participativo en el Aula”, ya que la realidad vivenciada nos demuestra que la mayoría de las estrategias de evaluación que implementamos no propician espacios que favorezcan la reflexión y la participación del alumnado, esta forma de evaluar enfatiza más la implementación de pruebas objetivas, lo que favorece el fomento de la memorización, la concupiscencia, pues esta práctica les lleva a copiar, fijarse de compañeros, entre otras; ocasionando en muchos casos la deshonestidad de los/as alumnos/as, estas privilegian la capacidad de retención o almacenamiento de la información, no permitiéndole desarrollar procesos de análisis y reflexión, repercutiendo esto en la formación de un profesional poco crítico ante los desafíos planteados por la sociedad.

Objetivo general

- Mejorar el proceso de evaluación mediante la implementación de estrategias que propicien la reflexión y participación en el aula.

Objetivos específicos

- Desarrollar en el aula un proceso de enseñanza – aprendizaje que garantice una evaluación fundamentada en la reflexión y participación.
- Fortalecer el aprendizaje de los alumnos/as a través de la evaluación como proceso reflexivo mediante la implementación de diversas técnicas y estrategias.
- Propiciar espacios para aprender a aprender a través de la evaluación, donde el alumno participe de manera activa durante el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Referentes teóricos.

En el proceso de aprendizaje, la evaluación no debe verse como algo que se plantea en un momento determinado; sino de manera continua y sistemática y procurarse, además, a lo largo de todo el desarrollo del proceso. Gutiérrez (2004, pp. 120 – 121) expone que:

La evaluación no es el punto final del aprendizaje, sino un medio que debe guiarnos hacia la reflexión; por lo tanto, es preciso efectuar un replanteamiento de cómo se están efectuando las actividades, de qué manera se incorpora lo relativo a incentivar su estima personal y la importancia de un aprendizaje significativo en el que tenga sentido lo que se aprende.

Desde este punto de vista, la evaluación debe garantizar que el sujeto que aprende pueda apropiarse de las habilidades que le permitan aplicar los conocimientos adquiridos para un desenvolvimiento adecuado en su vida cotidiana. En ese mismo orden, Díaz y Hernández (1999, pp. 13 - 19) sostienen que: "Aprender a aprender implica la capacidad de reflexionar en la forma en que se aprende y actuar en consecuencia, autorregulando el propio proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se transfieren y adaptan a nuevas situaciones".

El modelo de evaluación que proponemos responden a un enfoque cualitativo y formativo que ofrece la posibilidad de intervenir y perfeccionar el desenvolvimiento en los procesos de enseñanza - aprendizaje; en este sentido, Sanmartí (2007, p. 46) sostiene que: "La evaluación que sirve para aprender se fundamenta en la posibilidad de verbalizar puntos de vista, contrastarlos y pactar nuevas formas de hablar y de hacer... se convierte en la clave que facilita la comunicación entre el docente y el alumnado.

En el proceso de enseñanza - aprendizaje todos los actores tienen la oportunidad de evaluar y regular el proceso, aunque la evaluación más importante es la realizada por el alumnado. Teniendo en cuenta la persona que realiza la evaluación esta puede clasificarse en: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, en ese orden, Casanova (2007, pp. 86 -88) plantea que:

La autoevaluación se produce cuando el sujeto evalúa sus propias actuaciones...; la coevaluación consiste en la evaluación mutua, conjunta, de una actividad o un trabajo determinado realizado entre varios...; la heteroevaluación consiste en la evaluación que realiza una persona sobre otra.

La participación de los diversos actores durante el desarrollo de la evaluación, garantiza procesos más reflexivos, colaborativos, analíticos y críticos, proporcionando al alumnado un aprendizaje significativo; ya que le permite alcanzar los objetivos planteados. San martí (2007, p. 23) expone que "la evaluación, entendida como autoevaluación y coevaluación, constituye forzosamente el motor de todo el proceso de construcción del conocimiento".

Para el alumno aprender es importante que pueda identificar sus dificultades, comprenderlas y autorregularlas; es por esta razón que se puede afirmar que enseñar, aprender y evaluar son en realidad tres procesos que no pueden separarse y que deben ser igualmente valorados en el contexto educativo.

La autorregulación y el aprendizaje de los sujetos se vuelven más efectivo cuando se realiza apoyado en los compañeros a través de los trabajos colaborativos. Wilson 1995, pp.27) Sostiene que los entornos de aprendizaje constructivista se definen como "un lugar donde los alumnos deben trabajar juntos, apoyándose unos a otros, usando una variedad de instrumentos, recursos informativos que permitan la búsqueda de los objetivos de aprendizaje y actividades para la solución de problemas. "

Para la aplicación de la evaluación existen diversas estrategias, de las cuales se presentan las siguientes a continuación: El portafolio, el cual permite al estudiante desarrollar diversidad de aprendizajes, donde se pueden reflejar sus esfuerzos y logros durante un tiempo determinado. "Se denomina "portafolios" conjunto de documentos (de diferentes tipos) que reflejan la evolución educativa de un alumno a lo largo de su vida escolar" (Klenowski, 2004, citado por Casanova, 2007, p. 181). Esta técnica de evaluación es importante porque sustituye la forma tradicional y rutinaria en que los estudiantes presentan sus reportes de prácticas, a la vez que permite desarrollar habilidades y destrezas para la organización, análisis, reflexión y comprensión de los temas trabajados.

Otra de las técnicas utilizada es el diario reflexivo, ésta permite desarrollar habilidades de autorreflexión, autoanálisis y autovaloración en el alumnado. Según Porlán (1987, pp. 63-69).). Es "una herramienta para la reflexión significativa y vivencial de los enseñantes". También es efectiva para la reflexión y análisis de los aprendizajes del alumnado propiciando así mismo aprendizaje con significatividad.

Otra de las técnicas que se pueden implementar en el proceso de evaluación de los aprendizajes es el estudio de caso, ésta favorece el desarrollo de habilidades como la creatividad, la capacidad de innovación, la integración teoría - práctica; además, proporciona una formación integral, propiciando el desarrollo de la capacidad para

trabajar en equipos. En este sentido, la técnica de estudio de casos, consiste precisamente en proporcionar una serie de casos que representen situaciones problemáticas diversas de la vida real para que se estudien y analicen. De esta manera, se pretende entrenar a los alumnos en la generación de soluciones. (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, p. 3).

Por otra parte, el trabajo en equipo favorece la integración del alumnado con mayor rapidez, al mismo tiempo les permite la utilización de estrategias, procedimientos y metodologías que garantizan el logro de los resultados de los propósitos que se plantean alcanzar. Katzenbach y Smith (s. f. citado por Espinosa, s. f.) expresa que el trabajo en equipo es él: "Número reducido de personas con capacidades complementarias, comprometidas con un propósito, un objetivo de trabajo y un planeamiento comunes y con responsabilidad mutua compartida".

Metodología empleada:

Esta investigación responde al modelo de investigación acción, es de carácter cualitativo y asume el modelo propuesto por Kemmis; el cual, está organizado en cuatro fases que son: planificación, acción, observación y reflexión.

Este modelo de investigación acción, favorece:

- El desarrollo de actitudes reflexivas.
- La participación y el intercambio de saberes.
- La profundización y el mejoramiento en la calidad de los procesos de enseñanza - aprendizaje.

Para el desarrollo de este proyecto de investigación - acción aplicamos diversas estrategias para la recolección de datos, entre las que citamos: observaciones, notas de campo, entrevistas, grabaciones y fotografías.

Principales resultados:

Después de haber desarrollado esta investigación-acción sobre "La evaluación como proceso de reflexión y participación en el aula" y de haber reflexionado sobre el

tema durante el proceso de intervención, podemos formular algunas conclusiones consideradas importantes, destacando entre estas las siguientes:

- Nos permitió vivenciar la efectividad y satisfacción de la implementación de un proceso de evaluación que promueve y fomenta la capacidad de análisis, críticas y reflexiones por parte de los educandos y del equipo investigador, lo cual se constituye en garantía para el proceso de aprendizaje de los futuros docentes.
- Integración y participación de los estudiantes menos activos, a través de las diferentes actividades realizadas en proceso de evaluación, lo que repercutió en el mejoramiento de su aprendizaje.
- Nos ha permitido reflexionar sobre nuestras prácticas de evaluación y al mismo tiempo introducir cambios que han favorecido el proceso de aprendizaje de los/as alumnos/as, haciendo factible la implementación de estrategias diversas con la intención de mejorar la evaluación como proceso formativo, desarrollando el pensamiento crítico - reflexivo, lo cual le proporcionará la oportunidad de ser mejores profesionales, al adquirir la capacidad para resolver diversas situaciones de manera creativa.
- Nos permitió reflexionar sobre nuestra propia práctica evaluativa, lo que nos dio la oportunidad de identificar prácticas que no respondían a la conformación del perfil del egresado establecido en la Ordenanza 1'2004.
- Como equipo, también nos ha permitido profundizar en el conocimiento de la modalidad de investigación - acción haciendo factible la incorporación en procesos de asesoría con mayor conciencia.

Conclusiones

Como docentes de diferentes áreas del saber de esta institución de formación docente, consideramos este proceso de intervención como una experiencia enriquecedora, pues nos permitió reflexionar sobre nuestra propia práctica evaluativa en los procesos de enseñanza, lo que hizo posible identificar prácticas que no respondían al perfil del egresado, el cual establece el currículo dominicano. Esta razón, nos llevó a intervenir nuestras propias

prácticas poniendo en ejecución diversas técnicas y estrategias que favorecieran la aplicación de una evaluación formativa, que propiciaran en los /as alumnos/as el desarrollo de las habilidades y destrezas requeridas para un desempeño de calidad.

Además, pudimos observar resultados que evidenciaban cambios en los estudiantes, los cuales se manifestaban en las diferentes actividades que se realizaban.

Como profesionales , nos permitió crecer; ya que ampliamos nuestro marco conceptual con relación a la evaluación , a la vez que hizo posible el que clarificáramos en cuanto al rol que debe desempeñar el educando como agente activo del proceso de enseñanza – aprendizaje.

También, como equipo nos permitió fortalecer las relaciones interpersonales y de compañerismo, haciendo posible llegar a consenso sin dificultad. Además, favoreció en cuanto a la mejora de nuestra práctica de aula, ya que ha hecho posible implementar procesos de reflexión antes, durante y después de la acción. Schön (1987, p. 75) al respecto plantea que: “El práctico posee un interés por conseguir que la situación actual se transforme en algo que a él le gusta más. Posee también un interés por la comprensión de la situación en la medida en que está interesado por el cambio”

El proceso de reflexión antes citado, permitió ir identificando de manera permanente diversas situaciones, las cuales pudimos ir mejorando mediante la aplicación de estrategias apropiadas a cada una de las dificultades presentadas. De esta forma garantizamos el que los alumnos pudieran alcanzar los propósitos planteados durante el proceso de enseñanza.

Referencias bibliográficas

- Cano, E. (2007). La Evaluación. Módulo 4.
- Cassanova, A. (2007). Manual de evaluación educativa. (Novena edición). Madrid: Editorial LA MURALLA, S. A.
- Gutiérrez, O.; NUT-UJA. Tendencias en la evaluación de los... Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. Mérida-Venezuela. ISSN 1316-9505. Enero-Diciembre. Nº 9 (2004):111-130.
- Latorre, A. (2007). Investigación - acción. Barcelona: Editorial BRAÖ
- López, B., Hinojosa, E. (2000). "Evaluación del aprendizaje. Alternativas y nuevos desarrollos". México: Editorial Trillas 2000.
- Porlán, R. (1987). El Maestro como Investigador en el Aula. Investigar para Conocer, Conocer para Enseñar. Revista Investigación en la Escuela
- Quintero, J, Yepe, J, Munévar, R. (2006). Revista historia de la educación latinoamericana. Volumen 008. Turja, Colombia. Visitado el día 21 de septiembre del 2008, en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/869/86900814.pdf>
- Sabino, C. (1992). Metodología de la Investigación. Caracas: Editorial Panapo
- Secretaría de Estado de Educación. (2002). Diseño Curricular “Nivel Básico”. (Cuarta edición). Santo Domingo, República Dominicana
- Secretaría de Estado de Educación. (2003). Nivel Básico. Plan Decenal de Educación. Serie INNOVA 2000 5. Cuarta Edición. Santo Domingo, República Dominicana: Editora Alfa y Omega
- Secretaría de Estado de Educación. Perfil del Egresado/a del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU). Visitado el 6 de noviembre del 2008 en <http://www.see.gov.do/sitesee/institucionesdesentralizadas/pags%20inst/Perfil%20del%20Egresado.html>
- Shön, D. (1987). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. España: Editorial Paidós
- Wilson (1995). Cómo evaluar la calidad de la enseñanza. Madrid: Paidós
- **Investigadoras:** Alejandrina Miolán Cabrera, Bernardita Bretón Martínez, Arelis García Tatis

5.4 Elementos Tradicionales Remanentes en la Forma de Aprender las Ciencias Sociales del Estudiantado de Licenciatura en Educación Básica del Recinto Juan Vicente Moscoso de la Ciudad de San Pedro de Macorís

Mtro. Loreto Álvarez.

INTRODUCCIÓN

Esta investigación surge como resultado de la preocupación de un grupo de maestros que cursaban la maestría en Formación de Formadores entre la Universidad de Barcelona y el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU) por las formas de aprender tan tradicional del estudiantado del Recinto Juan Vicente Moscoso en los diversos niveles de la asignatura de Ciencias Sociales, dentro del programa de Licenciatura en Educación Básica.

En la Enseñanza Superior se espera que los estudiantes egresados de la Educación Media lleguen a las aulas universitarias con un conjunto de competencias ya desarrolladas y unos conocimientos mínimos que les permitirán, por medio a ellos, apropiarse de otras destrezas claves y profesionalizarse para el ejercicio del quehacer que han escogido aprender. Desde dicho planteamiento, el ISFODOSU aprovecha todo ese aprendizaje previo para formar un profesional de la educación competente, que se ajuste a las situaciones problemáticas que surgen en la sociedad actual y que aporte soluciones que satisfagan las necesidades más urgentes del contexto donde acciona (Fundamentos Filosóficos, 2007).

Sin embargo, estos estudiantes que comienzan a estudiar en los diferentes programas que ofrece la Institución, en muchos casos, no reúnen el perfil académico esperado. En el programa de Licenciatura en Educación Básica, específicamente, se produce un choque entre la calidad de la enseñanza que se proporciona y el tipo de aprendizaje que se produce, puesto que los estándares de rendimiento en algunas asignaturas son muy bajos en comparación con los excelentes niveles de calidad con que son desarrollados los procesos de enseñanza.

Con la finalidad de solucionar el problema, se plantea responder las preguntas siguientes en este estudio:

- ¿Cuáles características presenta la metodología de enseñanza de las Ciencias Sociales utilizada por los formadores del Recinto Juan Vicente Moscoso?
- ¿Cuáles estrategias y técnicas utilizan los estudiantes de Licenciatura en Educación Básica para aprender los contenidos de Ciencias sociales?
- ¿Cuáles herramientas metodológicas dan mejores resultados para asimilar los conocimientos de Ciencias Sociales?
- ¿Qué intervenciones son necesarias realizar posteriormente?

Objetivo general

Producir mejoras en las formas tradicionales de aprender los contenidos de la Ciencias Sociales en los/las estudiantes de Licenciatura en Educación Básica, del Recinto Juan Vicente Moscoso para que su aprendizaje sea más efectivo.

Objetivos específicos

- Identificar los puntos fuertes y débiles de las metodologías utilizadas para enseñar la Ciencias Sociales.
- Aplicar estrategias y técnicas novedosas con el alumnado a fin de producir mejoras en el proceso de aprendizaje.
- Recoger informaciones de cambios producidos en el proceso enseñanza - aprendizaje durante las intervenciones.

Hipótesis Acción

¿Qué se puede hacer para lograr mejoras en las formas del aprendizaje tradicionalista de la Ciencias Sociales?

Dotarles de estrategias y técnicas de estudio que les permitan ser más activos, críticos, reflexivos, y autónomos, por medio a un curso taller previamente planificado, logrando así aprendizajes significativos, innovadores y transformadores.

Principales referentes teóricos

De acuerdo a Canfux, citado por Pinto y Castro (2001), el aprendizaje en la educación tradicional era visto como una actividad fundamentada en la memorización, la repetición y la ejercitación de informaciones establecidas de antemano. En tal sentido, al docente se le consideraba la fuente del conocimiento y la verdad, quien llenaba un pizarrón con informaciones de todo tipo para que los estudiantes copiasen.

Por otro lado la relación profesor - alumno era vertical, es decir, el alumno estaba subordinado al maestro, haciendo lo que le era pedido sin pedir ninguna explicación. Si el alumno desobedecía era castigado, a menudo con reprimendas. Igualmente se aplicaba el castigo físico para el aprendizaje de ciertos conocimientos, valores y actitudes (Bloom y Narodowski, 1997: p. 78).

Esta concepción de aprendizaje impedía la creatividad, la reflexión y el pensamiento crítico, así como la libre expresión, fomentando la introversión como medio de control en el aula (Narodowski, 1999). Según Fiallo y Germán (1999), esta concepción de aprendizaje tuvo mucha incidencia en la República Dominicana en el período de dominación de la dictadura trujillista (1931-1959), constituyéndose en una cultura escolar muy arraigada, difícil de eliminar con solamente diez años de transformaciones por medio al Plan Decenal de Educación (1992-2002).

La enseñanza de las Ciencias Sociales en los diversos currículos educativos de América Latina ha sido catalogada por muchos expertos (Carretero, 1989; Guerrero, 1991; Fierro, 1999...) como "enciclopedista", por la gran acumulación de conocimientos presentes, sobre todo, en los libros de texto; sumada a una transmisión vertical de conocimientos, propia de la educación tradicional, en la cual la reflexión de lo que se aprende es nula, la criticidad de los fenómenos histórico-sociales son inexistente, debido en gran medida, a la desconexión de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la realidad y el contexto que rodean la escuela, así como por la poca preparación metodológica de los maestros y maestras, entre otros factores de índoles económicas, políticas y sociales.

Cuahtémoc Guerreño (1991) refiriéndose al modelo de enseñanza de las Ciencias Sociales seguido en la escuela latinoamericana afirma que en la educación tradicional el maestro de ciencias sociales trabaja con menos detalles los contenidos, limitándose, las más de la veces, a realizar una lectura del tema en forma colectiva, a preguntar buscando respuestas que repitan los contenidos del texto o a presentar cuestionarios que los alumnos debe resolver y que se constituyen en las guías de estudio para los exámenes correspondientes cuando éstos se hacen.

Guerrero plantea que es preocupante la insistencia de muchos sistemas educativos por abarcar todos los contenidos programáticos de las áreas, por lo cual los maestros se encuentran la disyuntiva de si los recorren, aunque sea superficialmente, para complacer a las autoridades de turno y olvidando su intención inicial de producir buenos aprendizajes, o si desarrollan secuencias didácticas que impliquen más tiempo para su consecución con la hipótesis de que es mejor aprender algo bien que aprender nada, dejando el resto de contenidos fuera, a pesar de ser también relevantes.

En el contexto de este estudio se entiende por "educación tradicional" al conjunto de prácticas que han prevalecido en la cultura educativa, contrarias a las innovaciones que se han intentado hacer, provocando un estancamiento de la educación, la cual representa el pilar principal del desarrollo de los pueblos (Argueta, 2002, p.35).

Los males de la educación dominicana han sido muy debatidos por especialistas de la conducta y la educación. Uno de ellos es Ancell Scheker (2003, p.31), quien afirma que en la escuela dominicana hay variables limitantes del contexto familiar, referidas a los niveles de pobreza. "Algunos de ellos son: zonas donde las escuelas están lejanas, padres sin estudios que no comprenden la importancia de la educación, familias que no pueden colaborar y no están en condiciones de aportar a sus hijos ambientes adecuados de estudios, centros que no disponen del espacio para incorporar a la población donde están ubicados, el trabajo infantil, problemas sociales (embarazos, drogadicción), deficiencias en la salud, y las características poco atractivas de la escuela". Todas estas condiciones, por lo descrito por la SEE (1994), también caracterizaban el marco contextual de la educación tradicional previa a los noventa, las cuales han sido mejoradas, pero que todavía persisten en la realidad dominicana. El estudiante era concebido como un objeto que recibe una educación que privilegia lo informativo por encima de lo formativo.

Los contenidos eran concebidos como temas de enseñanza que tenían que ser memorizados por los estudiantes tal cual se encontraban en los libros de textos para aprobar los exámenes.

Por otro lado, el rol del maestro era de naturaleza transmisiva, con relaciones verticales y autoritarias que no tomaban en cuenta las características evolutivas y biopsicosociales de los sujetos (Solano, 2002: p. 96). En tal sentido, después del Plan Decenal de Educación, se verifica que los resultados de la transformación en muchos aspectos vinculados a las formas de aprender y enseñar permanecían tradicionales debido a la resistencia al cambio, esencialmente, de los maestros y maestras con más edad y el poco acompañamiento y seguimiento dado a los cambios implementados.

Metodología utilizada

Dado que este estudio se desarrolla bajo la perspectiva socio-crítica de investigación acción, su metodología se circunscribe al modelo asumido para el desarrollo del mismo. Había varios modelos a escoger. En primer lugar estaba el modelo de Stephen Kemmis (1989), el cual es una de las teorías más importantes que se han producido con aplicación al campo de la Investigación-Acción. Su gran potencialidad está en la forma de cómo representa la mejora de la enseñanza. Kemmis (1989), apoyándose en el modelo de Lewin crea un modelo formado por 4 fases o momentos interconectados entre sí: Planificación, Acción, Observación, y Reflexión. Cada uno implica una visión retrospectiva y una visión prospectiva, conformando una espiral autorreflexiva fundamentada en el conocimiento y la acción. Estas cuatro fases o momentos representan todo un ciclo. El número de ciclos depende de las necesidades de la investigación (Imbernón, 2007; Latorre, 2007). Este es el método metodológico elegido para operacionalizar esta investigación de la cuales se ejecutan las siguientes fases:

- A. Planificación:** Se planificó un taller colaborativo para ser trabajado en 15 horas durante 5 días
- B. Acción:** El curso taller fue llevado a cabo durante 5 martes consecutivos con una duración de tres horas cada jornada, haciendo un total de 15 horas de intervención desde el martes 8 de julio hasta el martes 4 de agosto del 2008. Los 85 estudiantes fueron congregados en el denominado "Salón de Aire" del Recinto, por ser una especie de salón de actos donde cabían todos y todas, luego los dividimos en dos grupos.

En el transcurso del curso taller, mientras el facilitador, el Licenciado Loreto Álvarez, desarrollaba las etapas, Carmen Pogson, y Luis Geremías Sobet, hacían las observaciones según la lista de comprobación acordada, y llenaban el diario reflexivo. Al concluir las cinco sesiones de la actividad, se aplicó un cuestionario posterior de logro.

- C. Observación:** Después, el equipo se reunió para socializar las siguientes observaciones: La actitud de atención de los estudiantes, se interesaron en los temas tratados, realizaban las asignaciones puntuales y coherentemente, se les pregunto si habían trabajado con las estrategias usadas en el taller y respondieron que no.
- D. Reflexión:** En esta etapa se identificaron los logros alcanzados y los pendientes por realizar con la finalidad de identificar, si fuese necesario, la necesidad de llevar a cabo futuras intervenciones (ciclo II: Revisar el plan, replantearlo o comenzarlo otra vez, según Kemmis y McTaggart, 1998).

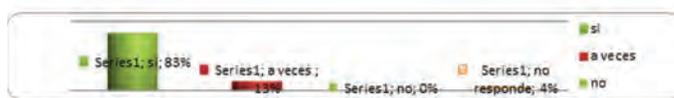
Resultados

Pregunta 1: Género de los estudiantes (M/F)



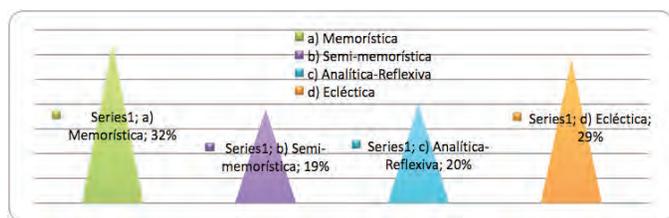
En esta pregunta el dato arrojado indica que el 81% de los estudiantes pertenecen al género femenino y el 19% al masculino. Por lo detectado, se puede percibir una tendencia de feminización de la profesión docente, me pregunto si esto ¿podría incidir en el bajo rendimiento académico observado? puesto que en las culturas latinoamericanas y caribeñas, en general, la mujer se reparte en varios roles como son los de esposa y madre, lo que dificulta su concentración y dedicación en el estudio. En igual forma los varones tienden a escoger otros oficios y profesiones más rentables, siendo los que estudian la profesión docente de los pocos interesados, dejando la duda del porqué se han decidido por la misma.

Pregunta 2: Gusto por la asignatura



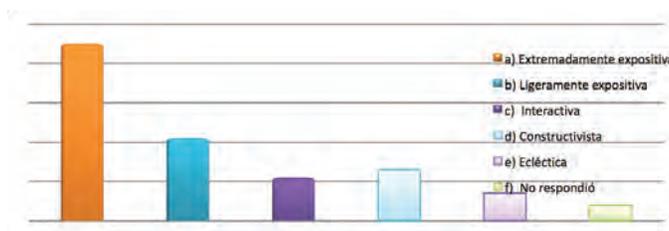
En esta pregunta, las respuestas fueron las siguientes: un 32% del estudiantado opina que aprende de forma memorística, un 29% de forma semi-memorística, un 20% de forma analítica-reflexiva, y un 19% de manera ecléctica. Es notable la incidencia del aprendizaje memorístico, si se toma como referencia que el mismo representa el porcentaje más alto, seguido del semi-memorística, el cual es una manera de aprender resultante del uso de la memoria por encima de maneras reflexivas, dando a entender, ambos datos, que la forma de aprendizaje memorística no deja de utilizarse totalmente, tomando también como referencia la forma de aprender ecléctica, la cual es una combinación ideal de los diversos tipos de aprendizaje, siendo la memorización una estrategia de aprendizaje contundente, entre todas las utilizadas.

Pregunta 4: Contenidos de Ciencias Sociales difíciles de asimilar:



De acuerdo a estos datos, por orden porcentual, los tres contenidos más difíciles de asimilar son las fechas históricas (32%), nombres de personas y países (18%) y los hechos históricos (16%), los cuales por lógica natural si son absorbidos de forma memorística resultan muy pesados. Luego continúan los conceptos (11%), los roles de los protagonistas (8%) y las definiciones (7%), implicando dificultades con las destrezas que involucran el dominio del lenguaje y la comprensión.

Pregunta 5: Consideraciones sobre la metodología utilizada por el profesor de Ciencias Sociales



En esta última pregunta el resultado es contradictorio con el anterior, en el cual parece que no hay problemas con la metodología utilizada por el docente de Ciencias Sociales. Aquí se evidencia que su metodología está considerada entre extremadamente expositiva (45%) por la mayoría, y ligeramente expositiva (21%). Además, se destaca el hecho de que los otros estudiantes

la catalogan de constructivista (13%), interactiva (13%) y ecléctica (4%). Un 4% se abstiene de responder. Por tales resultados, parece que influye el hecho del desconocimiento de una gran parte del grupo de control de las metodologías actuales de enseñanza, enfocadas más en la construcción del conocimiento por medio al diálogo y la cooperación.

Visión de logro para solucionar las dificultades

- Percepción negativa de las Ciencias Sociales.
- Desconocimiento de la
- Naturaleza del Área.
- Problemas de pensamiento crítico y de razonamiento lógico.
- Poca comprensión lectora de textos científicos, sobre todo los históricos.
- Problemas de comunicación oral y coherencia discursiva.
- Poca adecuación de la metodología de enseñanza utilizada por los docentes.
- Poca adecuación del programa de Ciencias Sociales a las necesidades del estudiantado. -Actitud más positiva hacia su estudio por medio al conocimiento del Área de Ciencias Sociales.
- Desarrollo de destrezas intelectuales.
- Interés por compartir lo leído.
- Interés por reflexionar y organizar el pensamiento antes de hablar.
- Inicio de una revisión metodológica por parte de los docentes.
- Inicio de revisión de los programas en conjunto (docentes y estudiantes). -Metodología y estrategias docentes, organización de las actividades y la interacción con el estudiantado.
- Apropiación del estudiantado de técnicas discursivas. Ej. Argumentar...

- Acompañamiento continuo en las actividades de lectura.
- Estudio de técnicas para hablar en público (hacer notas, cuidar la dicción...)
- Juicios evaluativos del estudiantado.
- Juicios evaluativos del estudiantado.

Conclusiones

La enseñanza de las Ciencias Sociales, por lo encontrado en este estudio, continua siendo muy transmisiva y memorística en una gran parte de las escuelas públicas de la Región Este. No es coincidencia que esta forma de enseñar, perteneciente al paradigma tradicional está vinculada al hecho de que tales centros educativos sirven a poblaciones socialmente desfavorecidas, y en algunos casos, llegando a la exclusión.

Es evidente que los estudiantes que ingresan a estudiar Educación Básica, quienes son objeto de las intervenciones realizadas en este estudio, entran al Recinto Juan Vicente Moscoso con una serie de deficiencias académicas, estando entre las más graves el poco hábito a la lectura, las dificultades de lectura comprensiva, desconocimiento de técnicas de estudio, y el poco desarrollo de destrezas intelectuales que promueven la coherencia discursiva, la reflexión crítica, y el razonamiento lógico, tal como ha quedado constatado a través de los distintos instrumentos de recolección de información de este estudio.

En igual manera, fue evidente la excelente preparación profesional y valiosa experiencia de los formadores del Área de Ciencias Sociales, quienes no ocultaron su preocupación ante los comentarios dados por algunos estudiantes en cuanto a la metodología empleada, llevándoles a comprometerse a revisar su accionar docente y orientar los programas de estudio a las necesidades reales de su estudiantado.

Indudablemente que fue un reto desarrollar un curso taller de Ciencias Sociales con 85 estudiantes (dos secciones juntas). No obstante, la adaptación lograda por el trabajo continuo con grupos numerosos, ayudó a que todo transcurriera con normalidad. En el transcurso de las intervenciones hubo muchos cambios positivos en el estudiantado, siendo los más significativos la apropiación de técnicas de estudio, mejor desenvolvimiento oral, integración de vocabulario científico a su discurso,

muestras de actitudes de comprensión lectora, e inicio del hábito de estudio, así como la mejora evidente su capacidad de pensamiento crítico y razonamiento lógico.

Otros cambios notables tuvieron que ver con la autoestima de los estudiantes y la percepción que sus compañeros y profesores tienen de ellos. En la medida que los mismos comenzaron a utilizar las herramientas trabajadas en el curso taller para comunicar mejor su pensamiento, defender su punto de vista, leer y comprender mejor, y a entender que son tomados en cuenta por los demás, su percepción individual fue transformada positivamente en los aspectos de autoconfianza y la valoración que los otros tienen de ellos.

Por medio al curso taller se pudo ver que son muchas las dificultades que hay que tratar en próximas intervenciones. Muchos de los avances alcanzados necesitan de acompañamiento progresivo para que el estudiantado no retroceda a sus antiguos hábitos, a la vez que hay que tratar otras deficiencias detectadas. Es necesario reforzar al estudiantado en el uso de técnicas de estudio para comprender textos complejos que involucren vocabulario relativo a las ciencias. Además, hay que seguir con detenimiento su progresión como lectores reflexivos y analíticos.

Referencias bibliográficas

- Educación y Cambio, A.C. Cero en conducta. La geografía y su enseñanza. Año 12. Número 45. Agosto 1997: Entrevista con Julieta Fierro, pp. 5-20.
- Educación y Cambio, A.C. Cero en conducta. La historia y su enseñanza. Año 13. Número 46. Octubre 1998: Entrevista con Hira de Gortari Rabiela, pp. 13-23.
- Escaño, José y María Gil de la Serna (2007). Psicología de la Educación. Aguiló Gràfic, S. L., España.
- Fiallo Antinoe & Germán, Alejandrina (1999). La Formación de Maestros y Maestras en República Dominicana. Santo Domingo, R. D.: Editora Búho.
- Germán, Alejandrina (2004).- Educación Dominicana. Situación y Perspectivas /
- Mota, Fausto (2004).- Hacia un Nuevo plan Decenal de Educación 2007-2017/

- Oficina de Planificación Educativa (2004).- Síntesis de las Estadísticas e Indicadores 2005-2006. PODEMOS. Año 3, número 5, pp. 4, 7-9.
- Guerrero A., Cuauhtémoc (1991): Una Nueva Actitud en la Enseñanza de las Ciencias Sociales. 4-9, Zero en Conducta. Año 6, número 28. Noviembre-Diciembre de 1991.
- Hernández, Pablo (2001). Historia del pensamiento pedagógico en la República Dominicana. Santo Domingo, R. D.: Impresos Goris.
- Imbernón, Francisco (2007). La formación y desarrollo profesional del profesorado. España: Grão.
- Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (2008). Datos estadísticos de la Unidad de Registro del Recinto Juan Vicente Moscoso.
- Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (2008). Coordinación de Área de Ciencias Sociales. Programas de cursos de los cursos Ciencias Sociales I, II, y III.
- Kemmis, S.; MCTATAGGART, R. (1988). Cómo planificar la investigación-acción. Laertes. Barcelona.
- Latorre, Antonio (2007). Investigación e innovación en la formación del profesorado. Universidad de Barcelona.

5.5 Reforzamiento Académico como Herramienta que facilita el desarrollo de Competencias para el Aprendizaje.

“Una experiencia de 30 años en el Instituto Politécnico Loyola, San Cristóbal, R.D”, Estudio Longitudinal

Mtro. José Antonio García (Freddy) (IEES Loyola), Co-autores: Estudiantes Instituto Especializado de Estudios Superiores Loyola Clary Haydee Díaz Minaya, Rosa Adams Arias y Dangiela Herrera.

INTRODUCCIÓN

El Instituto Politécnico Loyola, es una Institución, de carácter Técnico-Vocacional, dirigida desde 1952 por los Padres (Sacerdotes) Jesuitas. En octubre del presente mes, estuvo cumpliendo sus 59 aniversarios, aportando a San Cristóbal y a sus habitantes, una institución para capacitarse en las áreas de Electrónica Industrial, Mecánica Industrial, Motores de Combustión Interna Diesel, Electricidad Industrial y Agronomía. Mi investigación está basada en la ayuda que los estudiantes se les da para tener mejor aprendizaje y mayores conocimientos y de esta manera ayudar a sus compañeros.

El aprendizaje requiere de un acompañamiento o un andamiaje, para que el estudiante pueda por sí solo construir sus aprendizajes, en nuestra Institución son dados de baja académica por año 150 estudiantes los estudios son fuertes y una carga académica exagerada, profesores competentes pero con métodos de evaluación basada en exámenes y clases con exposiciones. Por esta razón existe el programa de Reforzamiento por más de 30 años.

Con esta visión de aprendizaje colaborativo, los aprendizajes de los(as) estudiantes adquiere mayor significado. Desde una perspectiva constructivista, inspirada por Vygotski, Don Eugenio María de Hostos, Freire, Doctor Ángel Villarini. Así como las Inteligencias Múltiples de (Howard Gardner) donde el proceso educativo es concebido como liberador, donde la persona participa activamente en la construcción de conocimientos, siempre considerando los valores, dimensiones, ética, moral, para de este modo repensar la sociedad en la que nos ha tocado participar en su construcción.

En este programa de Reforzamiento como Herramienta que facilita el desarrollo de las competencias para el aprendizaje buscamos la integración de los(as) estudiantes en el proceso de aprender –aprender.

Concebimos al estudiante como constructor de sus propios aprendizajes, desde una visión integradora, liberadora, constructivista, basada en Competencias, holística.

En este programa de Reforzamiento se explica cómo a través del aprendizaje colaborativo, donde los ejes fundamentales son los(as) mismos (as) estudiantes, el aprendizaje de las diferentes asignaturas se hace más significativo y de calidad. Para el constructivismo el conocimiento es un producto de la integración social y de la cultura. Resalta los aportes de Vygotski en el sentido de que todos los procesos psicológicos superiores (comunicación, lenguaje razonamiento...), se adquieren primero en un contexto social y luego se internalizan. (Vygotski, 1979).

Cuanto mayor sea el grado de significatividad del aprendizaje realizado, tanto mayor será también su funcionalidad. Es el alumno que construya, enriquezca, modifique, diversifique y coordine sus Esquemas (Coll, 1989).

Un Programa de Reforzamiento es la prescripción para iniciar o terminar estímulos (ya sean discriminativos o reforzantes) con respecto al tiempo y en relación a las respuestas.

Un Programa es la especificación formal de las relaciones entre respuestas y reforzadores (entradas y salidas) (Vargas- Mendoza J.E. (2007).

El Programa de Reforzamiento es un espacio para que los(as) estudiantes refuercen sus aprendizajes en horario de 8:00 a 12:00 m. todos los sábados. Así como durante la semana.

Los(as) reforzadores (as) son estudiantes que se han destacado en sus estudios, y se ofrecen voluntariamente para ponerse a disposición de los(as) que necesitan ayuda académica.

Un(a) reforzador(a) debe tener actitud de líder, sentimiento por los demás, actitud de entrega, conocer sobre dinámica de grupo y ser organizado en sus estudios.

Los(as) reforzadores (as) son entrenados(as) en técnicas de enseñanzas, liderazgo, dinámicas de grupo y cómo tratarse entre adolescentes. Reciben al final del Programa un certificado que lo(a) acredita como REFORZADOR(A).

Objetivos:

- Desarrollar en los estudiantes las competencias prácticas, académicas, intelectuales, destrezas de Pensamiento que les servirán de Herramientas para facilitar la construcción de sus propios aprendizajes.
- Asumir el reforzamiento de los(as) estudiantes como una Herramienta que facilita el desarrollo de las competencias para el aprendizaje.
- Motivar los(as) estudiantes para compartir sus aprendizajes desde una visión de cooperación.
- Desarrollar en los(as) reforzadores(as) actitudes de liderazgo, que les permitan interactuar en la sociedad como sujetos constructores de sus propias historias.
- Disminuir la baja académica en el Instituto Politécnico Loyola, a través del reforzamiento académico.

Metodología:

Este trabajo se ha realizado, durante 30 años, en el Instituto Politécnico Loyola de San Cristóbal. Es una investigación Longitudinal- Campo –Descriptiva, donde consideramos las siguientes variables: baja académica, edades de los estudiantes, hábitos de estudios, familias, estudiantes con mayores índices académicos, disposición para el servicio, carga académica.

Como herramienta de investigación se ha considerado la observación directa, donde a través de un formulario, registramos las asistencias de los(as) estudiantes refor-

zados(as). Hacemos comparaciones entre los estudiantes reforzados relación a los(as) que no asisten al reforzamiento.

El reforzamiento se ofrece a los(as) estudiantes matriculados en el Instituto Politécnico Loyola, así como también a los(as) estudiantes que aspiran ingresar al bachillerato técnico y a las ingenierías que se ofrecen en el Instituto Especializado de Estudios Superiores Loyola.

Principales resultados:

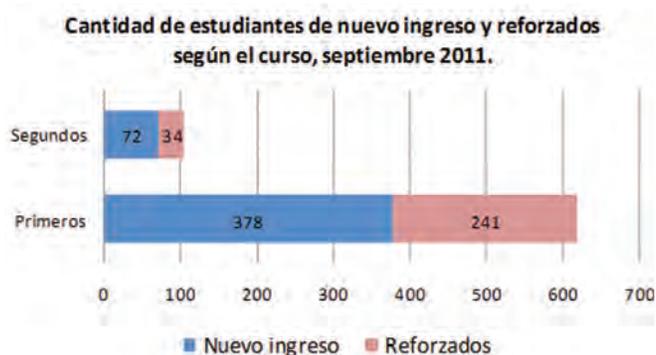
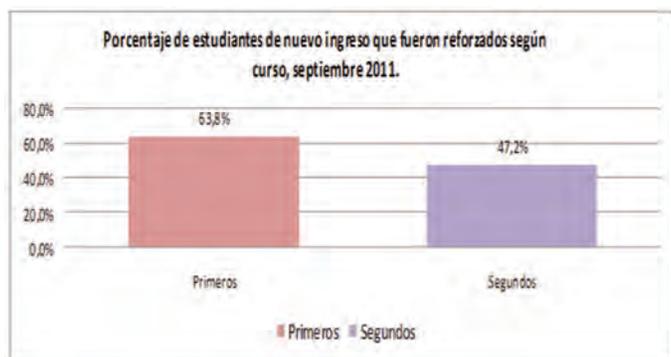
- Reducción de las Bajas académicas en el Instituto Politécnico Loyola.
- Un seguimiento permanente y personalizado a nuestros estudiantes, con dificultades académicas.
- Promover actitudes de liderazgo en los(as) estudiantes reforzadores(as).
- Mayor calidad y eficiencia en el aprendizaje.
- Los estudiantes compartan sus conocimientos con sus compañeros y se socialicen.
- Fomentar el trabajo colaborativo entre los estudiantes.
- Los estudiantes que imparten reforzamiento a otros, pueden reforzar sus conocimientos y aprender nuevas cosas de los demás.(Aprender-aprender)
- Formar personas seguras y confiadas de lo que han aprendido.

Conclusiones:

Al finalizar esta investigación, pudimos obtener las siguientes conclusiones:

- Los estudiantes que reforzaban aumentaron sus calificaciones.
- Los estudiantes aprendieron más sobre el trabajo en equipo y como ayudar a los demás con sus conocimientos.
- Hubo mayor calidad en la eficiencia del aprendizaje.
- Se redujo la baja académica en el IPL.

- El 70% de los estudiantes que ingresan a la institución, fueron reforzados antes de tomar el examen de admisión.



Bibliografía:

- Adams, M. y Bruck, M. (1995) Resolving the "Great Debate". *American Educator*, 19, 2 (Summer), 7-20.
- Anderson, R. y otros, *Schooling and the Acquisition of Knowledge*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1977.

- Ausubel, D. P. (1982) *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Mexico: Trillas.
- Baldwin, J.M. (1897) *Social and ethical interpretations in mental development*. New York; MacMillan.
- Baldwin, J. M. (1902) *Development and evolution*. London: MacMillan.
- Bandura, A. (1978) The self-system in reciprocal determinism. *American Psychologist*. 33, 344-358.
- Brooks, J y Brooks, M (1993) *The Case for Constructivist Classrooms*. Alexandria, VA: ASCD.
- Bruner, J. (1971) *The Relevance of Education*, N.Y.: Norton.
- Carretero, M. (1994) *Constructivismo y Educación*. Buenos Aires, Edit. Aique.
- Case, R. (1981) Una teoría y tecnología evolutiva para el desarrollo curricular. *Revista de Tecnología Educativa*, Vol. 7, N° 1, 9-38.
- Case, R. (1986) *El Desarrollo Intelectual: Del nacimiento a la edad madura*. Barcelona, Paidós.
- Chadwick, C. (1993) *Principios básicos de currículo: Definición, Constantes, Enfoques y Concepciones*. Santiago, The Chadwick Group.
- Chall, J. S. (1983). *Learning to read: The great debate* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.

Coll, C. (1985) *Psicología y currículum*. Barcelona, Paidós.
 Coll, C. (1989) *Marco psicologico para el currículum escolar*. Capítulo en *Aprendizaje Escolar y Construcción del Conocimiento*. Buenos Aires: Paidós.

Driver, R. y otros (1994) *Constructing Scientific Knowledge in the Classroom*. *Educational Researcher* 23, no. 7 (October) p.6-10.

Lucio, R. (1994) *El enfoque constructivista en la educación*. Santa Fe de Bogotá: Educación y Cultura, Junio, N° 572, p. 7-12.: Cambridge University Press. 1994.

Vygotski, L. S. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Critica/Grijalbo, pp. 93-94.
 Whole language in the 90's. (1993, November). *ASCD Update*, pp. 1, 5-8.

5.6 Impacto de la Pasantía Profesional en la Práctica de los Egresados del Recinto Félix Evaristo Mejía

Mtra. Francisca Burgos (ISFODOSU-FEM).

Introducción

El Instituto de Formación Docente Salome Ureña, recinto Félix Evaristo Mejía, presta atención especial al proceso de Práctica docente y pasantías, consideradas estas esenciales en el programa de formación docente ya que a través de las mismas se ofrecen a los/as estudiante las herramientas necesarias para aprender tomando en cuenta la realidad del entorno.

No obstante es interesante cuestionarnos hasta que punto realmente estamos llenando las expectativas que requieren nuestros estudiantes, futuros maestro/as, sobre todo en estos momentos en que se hace evidente y necesario crear situaciones de aprendizajes reales, eficaces, pero sobre todo acorde a las demandas de nuestros tiempos y con miras a elevar la calidad de la educación dominicana.

Esta investigación objeto de estudio, la cual ha de considerarse como un pre-estudio, por lo tanto pretende que sirva de motivación para que sea ejecutada como un proyecto de intervención ampliando la cobertura de la muestra, toma como referencia cinco escuelas aledañas a la Instituto de Formación donde los/as se estudiantes realizan su proceso de pasantía y como requisito fundamental se requirió que los/as participantes fueran egresados del recinto Félix Evaristo Mejía.

Propósito del estudio

El propósito fundamental de este estudio es determinar la relación que existe entre el proceso de intervención pedagógica realizado en el recinto Félix Evaristo Mejía y su aplicación posterior en las aulas.

Marco teórico:

El Instituto Superior de Formación Docente Salome Ureña (Isfodosu), institución dedicada a la formación y capacitación de maestros actualmente en los grados de Inicial, Básica y Educación Física (en el recinto desti-

nado para tales fines, ubicado en Santo Domingo) así como especialidades a través de Maestrías en Educación y proyectos de capacitación permanente de docentes a través de Cursos de Habilitación Docente dirigido a profesionales de diferentes áreas que de algún modo se encuentran insertados en el sistema educativo, de igual modo a la capacitación de docentes a través de cursos y talleres de actualización y formación permanente a través de los diferentes recintos ubicados en el contexto nacional.

El área de práctica docente y pasantía puede considerarse como la columna vertebral del Instituto, ya que es justamente en este espacio donde los/as estudiantes de educación, maestros/as del futuro inmediato ponen en práctica los conocimientos que van adquiriendo durante el proceso de interacción de conocimientos, por una parte y por otra se identifican con la labor que realizarán en la carrera de educación, en otras palabras inician ya el proceso de su labor como maestros/as.

Las pasantía de acuerdo al Isfodosu "se las concibe como espacios de formación práctica orientados a poner a los egresados de los respectivos Recintos del ISFODOSU en vinculación real, directa, con la realidad educativa y a través de su directa incorporación, durante un semestre escolar, a los procesos pedagógicos en situaciones reales."

Las pasantías pueden considerarse como el proceso mediante el cual los/as estudiantes de la carrera de Educación ejecutan o ponen en práctica los conocimientos adquiridos sobre la base teórica de formación de la carrera del docente. Coincidiendo con Ibernón (2007) "No es lo mismo generalizar un sistema basados en cursos o seminarios que otro a partir de proyectos, de procesos de investigación-acción, de intercambio de experiencias o de aprendizajes entre iguales" (p.83) Es importante destacar que son la pasantías un medio eficaz para colaborar con el proceso de "elevar la calidad académica", sobre todo en momentos actuales en que se enfatiza cada día de diferentes y variadas formas, un hecho tan real como es la marcada deficiencia existente en nuestros estudiantes tanto en educación Básica como

en Media. Por otra parte son estos espacios donde el pasante, estudiante de la carrera de educación, conoce e interactúa con el currículo vigente provocando nuevas situaciones de aprendizaje dando respuesta a las exigencias de medio circundante.

El propósito de la pasantía es incentivar a que el/a estudiante se sumerja en la realidad del aula de modo tal que al momento de diagnosticar problemas o dificultades en los/las estudiantes pueda ofrecer un proceso de acompañamiento hasta encontrar la solución adecuada.

El propósito de la Práctica Docente es confrontar las teorías adquiridas en el plan de estudio con las situaciones que se presentan a diario en el aula, a la vez que se ofrece acompañamiento al maestro/a en servicio para detectar sus fortalezas y debilidades durante el proceso dotándolo de las herramientas necesarias que conlleven a implementar proyectos de investigación- acción.

Flores Ochoa (2000) señala que: "El verdadero conocimiento implica la capacidad de experimental cualidades en casos particulares, como un síntoma de una entidad o un sentido más amplio; percibir los matices cualitativos de la acción y juzgar el valor de las cualidades experimentadas, es decir la experiencia de la cualidad y el juicio de la calidad, de lo observado como parte de un conjunto más amplio." (p.91) De manera tal que se hace imprescindible participar de manera activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje sin tomar en cuenta la diferencias individuales. Elliot por su parte dice "el proceso de formación del profesorado implica "la resolución de problemas" de rutina en vez de tareas de "comprensión" (p.196) ya que es sobre la correcta aplicación a problemas prácticos del día a día. Un cambio radical en nuestras escuelas solo puede producirse a través del cambio en la manera de enseñar.

Investigación-acción tal como su nombre lo indica, tiene la particularidad de que el investigador, en nuestro caso, el estudiante de pasantía, observa, investiga que reflexiona, proceso cíclico que se repite cuantas veces sea necesario en pos de la resolución de problemas. Es un proceso interactivo en el que el investigador se va apropiando de las herramientas necesarias para solucionar los problemas que se le presenten, se va nutriendo de las habilidades para la corrección de las debilidades a la vez que se detectan las fortalezas.

La Investigación-acción, de acuerdo a Boggino, (2004) "tiene que ser comprendida como proceso, de diagnóstico de debilidades y fortalezas, como proceso de observación sistemática y sobre la acción, proceso en

el que se reflexiona y se analiza críticamente la práctica y las acciones de esta, y como proceso donde en forma cooperativa se reformulan sistemática y sucesivamente los modos de abordaje" (p.30) Es justamente el proceso de pasantía docente que promovemos en nuestros/as estudiantes, en el que estos deben descubrir una situación que pueda ser considerada problema dentro del aula, la cual afecte directamente el aprendizaje de los/as estudiantes y por ende el mérito está en la variedad de formas o situaciones diversas en como pueda ser resuelto ese problema o situación preocupante. Un aspecto interesante es el nivel de socialización a lo que también podría llamarse búsqueda de soluciones cooperativas, en la medida en que se consulta con los/as profesores de práctica o pasantía, con los/as compañeros/as de clases, y más importante aun con los/as estudiantes objeto de estudio, situaciones que sin duda alguna repercutirá en la búsqueda de soluciones armoniosas, como señala Boggino (2005) "La escuela se organiza alrededor de los contenidos escolares como representativos de la cultura, e invita al alumno a compartirla. Invita es solo un modo de decir, hay fuerza de ley en esa invitación como en todo proceso de culturización o socialización" (p.104)

Cuanto mayor sea el grado de análisis y participación de compañeros/as tras la búsqueda de soluciones adecuadas, mucho más amplia podrá ser la calidad de respuestas encontradas a tal situación. Razón por la que también señala Boggino (2004) al respecto que "La Investigación-Acción, constituye un proceso de indagación y análisis de lo real en el que, partiendo de los problemas de la propia práctica y desde la óptica de quienes lo viven se procede a una actuación sobre las situaciones problemáticas con objeto de mejorar la práctica pedagógica y la problemática educativa (p.26-27)

Santos Guera (2002), al referirse a los proyectos escolares plantea que "El proyecto no es un mero documento que surge de forma apresurada como artefacto tecnológico que tiene poca vinculación con la práctica, sino un documento que regula la acción porque surge de la reflexión y de la intención aglutinada de todos los integrantes" (p.47) Es innegable el papel que desempeña el proceso de prácticas o pasantías docentes en los/as estudiantes de la carrera de educación. Práctica que siempre que se haga tomando en cuenta las observaciones de los compañeros/as así como de los profesores tutores y responsables de dicho proceso, es decir de manera colaborativa, será el mejor instrumento para mejorar, ya que permite que el/la pasante realice procesos de autoevaluación y coevaluación que le permitan determinar su progreso y el de sus compañeros/as. La Torre, (2007) al respecto, señala: "La investigación- Acción crítica está íntimamente

comprometida con la transformación de la organización y práctica educativa, pero también con la organización y practica social” (p.31). La sociedad refleja el grado o nivel de educación recibida, por lo que se hace urgente en nuestro medio dar continuidad al proceso de reflexión-acción realizado a través de las practicas docentes para que las mismas sean difundidas o generalizadas a nivel nacional con el propósito de mejorar la práctica educativa diaria sobre todo en las instituciones de nivel público.

El objetivo fundamental de la investigación-acción, según (ELLIOT, 2005) consiste en mejora la práctica en vez de generar conocimientos. (p. 67) La investigación-acción es un proceso de reflexión-praxis y/o praxis reflexión, los cuales interactuando entre si facilitan superar dificultades y trazar nuevas metas en los/as estudiantes. La mejora continua de la práctica educativa, la enmienda a tiempo unidos a a actualización de conocimientos generara sin lugar a dudas por una parte procesos de aprendizajes significativos y por otra eso reiterar de nuevo lo que hemos planteado.

Aspecto legal:

La Ordenanza 1-2004 es la base legal que establece la implementación de la práctica y la pasantía, de acuerdo al currículo vigente de la licenciatura en Educación Básica.

Para iniciar el proceso de pasantía y practica docente es importante considerar los siguientes pasos en torno a la organización del evento:

- Se eligen los/as tutores/as (equipo de docente) que acompañaran los/as estudiantes en dicho proceso.
- Se seleccionan las escuelas que participaran en dicho proceso. Para tales fines se envía una comunicación escrita al Director/a de la institución solicitándole su anuencia.
- Los/as estudiantes se organizan por pares o triadas de acuerdo a las necesidades que se presenten en el momento.
- Los/as coordinadores de Área de Práctica Docente y Pasantía además de coordinar deben ejercer la función de profesores de la asignatura.

En el nivel uno (1) de pasantía los pasantes se insertan en las escuelas seleccionadas, en tandas matutina o vespertina según lo considere el/la coordinadora y profe-

sor/a de práctica docente, inician un proceso de acompañamiento con los maestros/as en las aulas. Es de suma importancia que circulen visitando todas las aulas existentes del nivel Basico.Se inicia el proceso de intervención didáctica de manera gradual: primero inician el proceso de planificación de las asignaturas y se inician en la docencia con prácticas de 45 minutos, es decir una hora de clases, luego dos horas hasta extenderlo a una jornada de día completo.

En el nivel dos (2) de pasantía los estudiantes siguen inserto en la misma escuela, con la variante de que ahora se selecciona un grado para realizar el proceso de “ayudantía”, es decir una especie de profesor auxiliar. El/la estudiante pasante tiene la oportunidad de detecta las problemáticas del grado escogido, dando prioridad a las más urgentes para iniciar el proceso de intervención. Una vez escogida la problemática, se somete el tema al equipo de investigación y de práctica docente, para que una vez aprobado el tema se de inicio al Proyecto de Investigación-acción.

Una vez aprobado el proyecto de investigación por las instancias correspondientes,, los pasantes inician la planificación de las acciones que deberán implementarse en la etapa de intervención.

En el nivel tres (3) los pasantes desarrollan la intervención a la problemática seleccionada, realizando además, un informe sobre el trabajo realizado. Para finalizar se hace una acto en con los miembros de la comunidad educativa del recinto en el que cada uno/a de los pasantes expresa las experiencias que considera interesante respecto a su proyecto de investigación-acción.

En torno a la práctica profesional, de igual modo se concibe en tres niveles. En el nivel 1 el alumno-maestro analiza y sintetiza acerca de la labor que realiza como docente, sus fortalezas y debilidades. Inicia un proceso de diálogo y consulta con sus maestros. En el nivel 2 el alumno-maestro junto a su profesor selecciona un determinado grupo de maestros/as en ejercicio de su profesión para observarlos y llevar registro de su desempeño como docente. En el tercer se estudian y analizan las relaciones de los/as docentes entre si, la cultura institucional, el liderazgo de los/as actores/as en fin los arreglos organizacionales de espacio y de tiempo para la participación en la toma de decisiones (Tomado de Isfodosu, práctica y pasantía docente.

Metodología y procedimiento

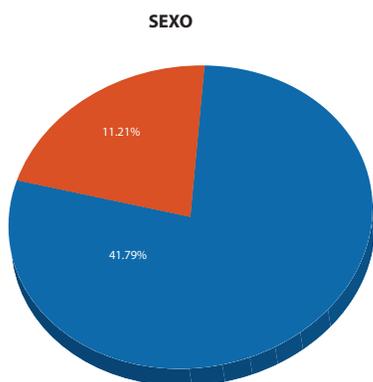
Se tomó una muestra de cinco escuelas públicas tomando en cuenta los siguientes criterios:

- Que los/as estudiantes de la institución realicen labores de prácticas docente y pasantías.
- Los/as docentes sean egresados del Recinto Félix Evaristo Mejía.
- Zona aledaña al Recinto Félix Evaristo Mejía.

El universo de estudio estuvo conformado por 123 docentes.

La población está conformada por 54 maestros/as que conforman la totalidad de egresados del recinto Félix Evaristo Mejía, representando el 23% de la muestra.

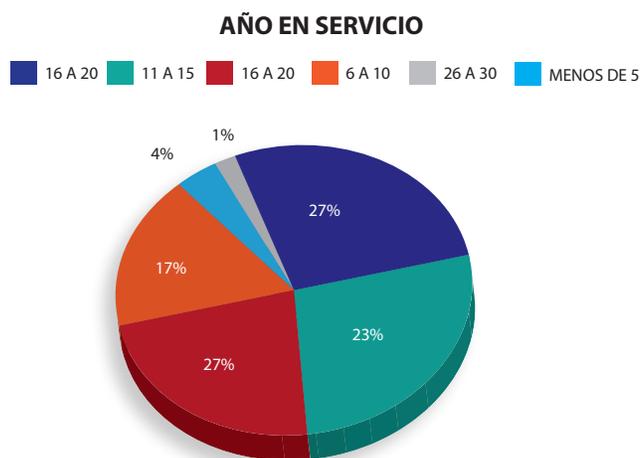
Análisis de los datos:



Como puede observarse en el gráfico de los 52 maestros encuestados 11 (21%) son masculinos y 41 (79%) son femeninos, denotándose que las mujeres de la muestra seleccionada superan en un 30% a los hombres en cuanto a la ocupación de las plazas de trabajo, en las escuelas seleccionadas.

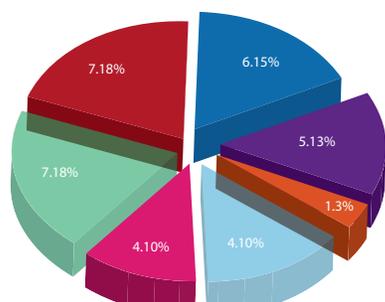


En torno a la edad de los/as docentes, se observa que 5(9%) de los/as maestros/as de la muestra seleccionada poseen 25 ó menos años; en el renglón de 26 a 35 se encuentran 15(28%); de 36 a 45 se hallan 20(37%); de 46 a 55 se localizan 13(24%) y de 56 a 55 solo se limita 1(2%). Se evidencia que la mayoría de los/as docentes seleccionados se encuentran entre los 36 a 45 años; continuando en este mismo orden los de 26 a 35 años, denotándose que son docentes en plena edad adulta, relativamente jóvenes, ya que solo encontró un docente con edad comprendida entre 56 a 60 años.



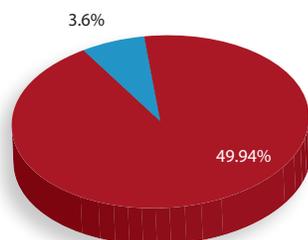
Se denota de manera clara que entre los maestros/as seleccionados/as 2(4%) posee menos de cinco años en servicio; mientras que 9(17%) se encuentran entre 6-10 laborando desde hace 6-10 años; en el renglón de 11-15 años prestando servicio como docentes se encuentran 12(23%), de 16-20 años al igual que 21-25 años encontramos 14 (27%) en sendos renglones; y de 26-30 años en el ejercicio de la profesión docente solo encontramos 1(2%) docente. Esta relación muestra claramente que contamos con un personal relativamente joven, en torno a la muestra seleccionada y la relación cantidad de años al servicio de la docencia. Es notorio observar que 37(71%) de la población posee menos de 20 años en servicio; mientras que solo 15(29%) posee más de 20 años en el desempeño la labor docente.

GRADO EN EL QUE SE IMPARTE DOCENCIA



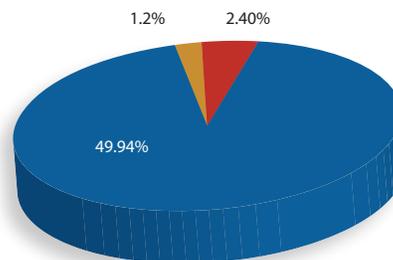
De los maestros/as encuestados 7(18%) laboran en primer grado;4(10%) en segundo;5(13%) en tercero;6(15%) en cuarto;en quinto 1(1%); en sexto 5(13%);en séptimo 4(10%); en octavo 7(18%). Como puede observarse el mayor porcentaje de maestros encuestados se encuentran en los niveles de séptimo y octavo, es posible que haya influido en la selección de la muestra que en dos de los cinco centros visitados los séptimos y octavos se imparte docencia en horas de la tarde, aunque se especificó a la Dirección de la escuela que la las encuestas podrían recogerse a los dos días siguientes, para que participaran la mayor cantidad de docentes.

RELACIÓN ENTRE LOS CONTENIDOS QUE SE IMPARTEN Y LA REALIDAD DE LAS ESCUELA



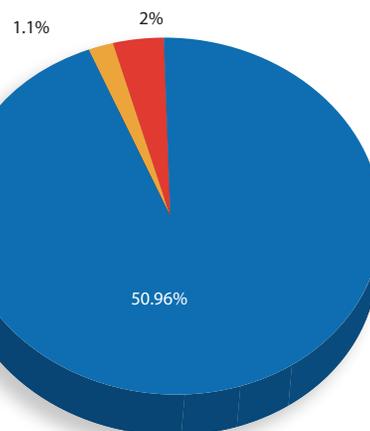
Este cuestionamiento es en realidad lo que nos mueve a la realización de este pre estudio, ya que muchos de nuestros egresados dicen con frecuencia:“Una cosa es lo que nos enseñan en el Instituto, sin embargo, la realidad es muy diferente en las escuelas”, no obstante, los resultados arrojan que 49 (94%) de nuestros encuestados responden que si existe relación entre los contenidos que se imparten en el Instituto y 3(6%) sostienen que no existe relación.

LA LABOR REALIZADA EN EL INSTITUTO TOMA EN CUENTA LA REALIDAD DE LOS/AS ESTUDIANTES



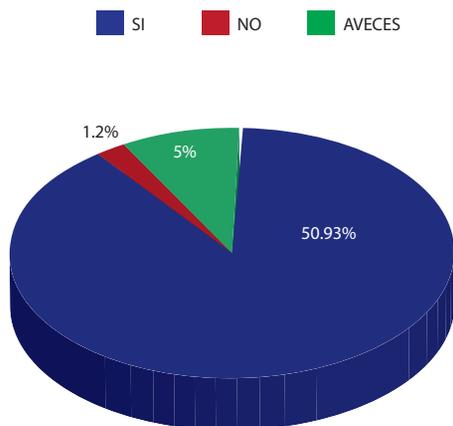
Es notorio que 49(94%) de los encuestados sostienen que la labor realizada en Instituto toma en cuenta la realidad de los/as estudiantes, el 1 (1%) sostiene que no y el 2(4%) responde que a veces. De acuerdo a los datos obtenidos se puede afirmar que la labor realizada en el Instituto toma en cuenta la realidad de los/as estudiantes.

SITUACIONES DE INVESTIGACION SIRVEN DE REFERENCIA A LA LABOR DEL MAESTRO/A



Se evidencia de manera clara que las situaciones que se toman de referencia para la solución de problemas planteados en el aula sirven de referencia a la labor del docente en su quehacer diario, ya que de los 52 maestros/as seleccionados 50(96%) responden que si sirven de referencia esta situaciones; mientras que 1(2%) responde que no sirven de referencia y el otro 1(2%) responde que a veces sirven de referencia.

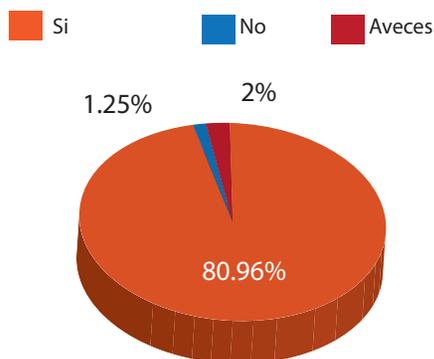
LAS NORMAS Y PROCEDIMIENTOS EMPLEADAS SON TOMADAS EN CUENTA AL MOMENTO DE REALIZAR UN PROYECTO CON SUS..



Se observa de manera obvia que los maestros/as seleccionados si toman en cuenta las normas y procedimientos al momento de realizar proyectos con sus estudiantes siendo estos 48(92%), es decir la gran mayoría; mientras que una minoría 3(5%) respondió que a veces y 1(2%) respondió que no. Quedando evidenciado que los egresados de manera general conserva y aplica en situaciones dadas las situaciones de aprendizaje creadas en el en el Instituto Salomé

Ureña, recinto Félix Evaristo Mejía.

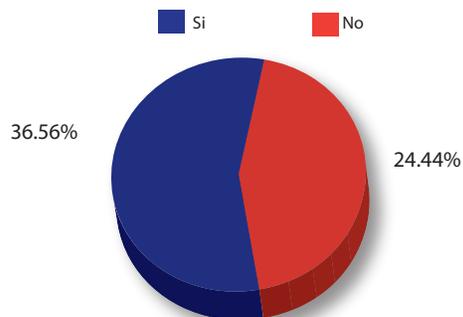
EXISTE RELACIÓN ENTRE EL TRABAJO DEL AULA Y EN EL AULA Y EL PROYECTO DEL INVESTIGACIÓN REALIZADO EN EL INSTITUTO



Es notorio que si existe relación entre el trabajo que realiza el/la docente en el aula y el trabajo de investigación o proyecto final que se realiza en el Instituto de For-

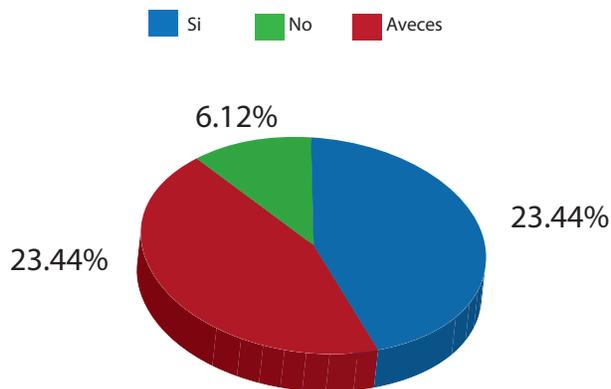
mación Docente, de acuerdo a la muestra seleccionada, ya que 50(96%) lo afirma, 1(2%) sostiene que a veces y 1(2%) lo niega.

REALIZA PROYECTO EN EL AULA TOMANDO DE REFERENCIA LO DEL...



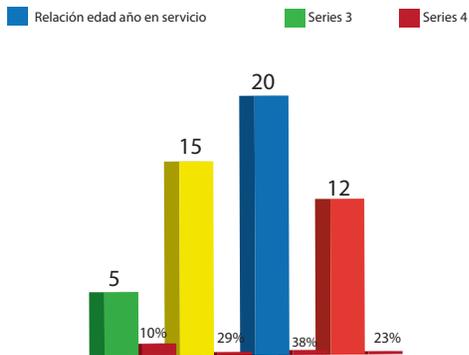
La muestra seleccionada denota que 30(56%) de los/as encuestados/as realizan proyectos de investigación en el aula tomado de referencia los trabajados en el Instituto de Formación Docente, mientras que 24(44%) sostiene que no los realizan. Datos que nos lleva a cuestionar acerca del seguimiento y acompañamiento que se le debe ofrecer a los docentes en este sentido.

APLICAS TECNICAS DE INVESTIGACIÓN- ACCIÓN EN EL AULA



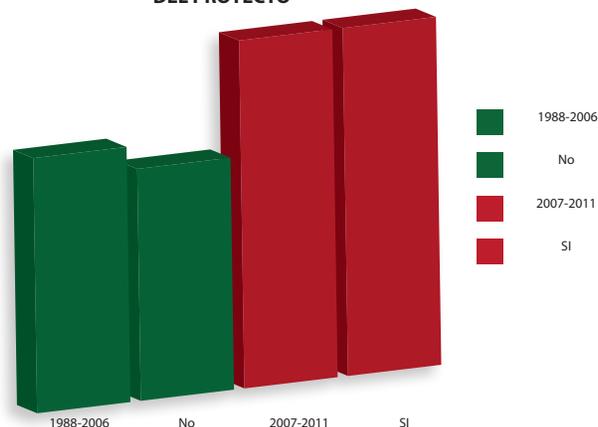
La muestra seleccionada 23(44%) sostiene que aplica las técnicas de investigación en el aula con sus estudiantes, 23(44%) emite que no y 6(11%) que a veces. Si sumamos los que señalan que a veces aplican las técnicas y los que dicen que no tenemos que 29(56%) se encuentran entre los que no las aplican y/o a veces la aplican.

EXISTE RELACIÓN ENTRE EL TRABAJO DEL AULA Y EN EL AULA Y EL PROYECTO DEL INVESTIGACION REALIZADO EN EL INSTITUTO

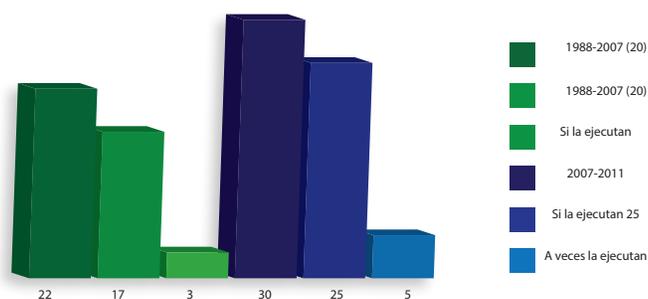


Es importante destacar que de los 52 maestros/as de la muestra seleccionada entre los que poseen menos de 25 años se encuentran 5(10%); de 26 a 35 años 15(29%); de 26 a 45 años 20(38%) y de 46 a 55 años 12(23%). Denotándose la composición de una población relativamente joven.

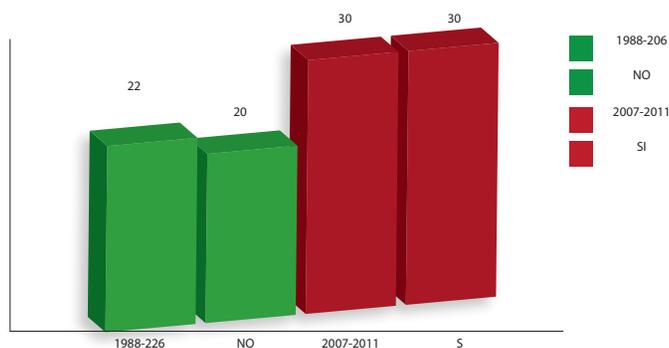
RELACIÓN ENTRE EL AÑO DE EGRESADO Y LA EJECUCIÓN DEL PROYECTO



APLICACIÓN DE LAS TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA



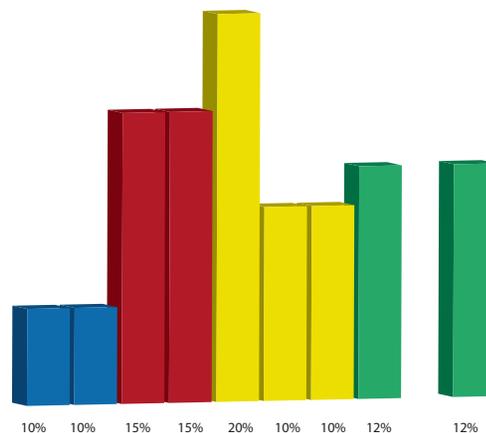
RELACIÓN ENTRE EL AÑO DE EGRESADO Y LA EJECUCIÓN DEL PROYECTO



Resulta interesante observar que de los 20 maestros/as egresados desde el año 1988 hasta el 2007 existen 18 docentes que si ponen en práctica proyectos de investigación-acción en el aula, solo 2 maestros emiten que lo ejecutan. En cambio los egresados desde el año 2007 hasta el 2011 de 30 maestros/as 25 dicen ponerlo en práctica y los cinco restantes señalan que a veces lo ponen práctica.

De 22 maestros/as egresado/as desde el año 1988 hasta el año 2004; 20 (91%) sostienen que no ejecutan proyectos de Investigación con sus alumnos/as mientras que de los 30 egresados desde el 2007 hasta el 2011 los 30 (100%) emiten que si ejecutan proyectos de investigación con sus estudiantes en las aulas. Evidenciado de este modo la influencia positiva que ha ejercido la aplicación de la Ordenanza 1-2004.

EDAD CON RELACIÓN A LA APLICACIÓN DE PROYECTO EN EL AULA



De la muestra seleccionada entre los/as maestras que aplican Proyectos de Investigación en relación a su edad, nos encontramos que entre los que poseen menos de 25 (5) años así como y los que poseen entre 26 y 35 (15) todos ejecutan Proyectos de Investigación en el aula en cambio los docentes que poseen de 36 a 45 años de los docentes (10) emiten que 10 que no. Los/as docentes de 46 años en adelante coinciden los 12 de la muestra seleccionada en señalar que no realizan proyectos de Investigación en el aula. Como puede verse la edad del docente es proporcional al año de egresado, por lo tanto a la aplicación de la Ordenanza 1-2004

Conclusión

Los resultados de este pre-estudio, de acuerdo a la muestra seleccionada, denota que:

La implementación de proyectos de investigación-acción en el proceso de práctica docente en las escuelas de educación básica contribuye de manera sustancial en la mejora del proceso de aprendizaje de nuestros/as estudiantes, ya que se hace una necesidad inminente la búsqueda armoniosa y colectiva a la solución de problema y dificultades que se presentan regularmente en el aula impidiendo un aprendizaje autentico y verdadero por lo tanto eficaz.

La aplicación de la Ordenanza 1'2004 en las instituciones de nivel superior, en nuestro caso en el Isfodosu representa la escala de un peldaño que puede ser considerado de importancia en cuanto a la implementación de prácticas de investigación-acción en las escuelas seleccionadas para la aplicación de las encuestas expuestas en el presente trabajo.

Los/as maestros/as egresados del Recinto Félix Evaristo Mejía realizan prácticas de investigación acción a través del desempeño de la labor docente, sobre todo los egresados después de la aplicación del plan de estudio que fundamente la Ordenanza 1'2004.

Exista relación directa entre la edad, los años en servicio y la puesta en práctica de proyectos de investigación-acción, evidenciando que los /as maestros/as de menor edad (menores de 35 años) aplican técnicas de investigación acción en su labor cotidiana, en cambio los de mayor edad no las aplican. Se denota de este modo que son los egresados a partir del año 2007 los que implementan con mayor regularidad proyectos de investigación-acción en sus labores de trabajo.

Recomendaciones

Se hace necesario ofrecer acompañamiento directo a los/as docentes en los centros educativos del Nivel Básico para que se ponga en práctica la implementación de proyectos sencillos de investigación-acción que contribuyan a la superación de las debilidades existentes en los /as estudiantes a través de actividades lúdicas.

Planificar talleres que incentiven la aplicación de técnicas que contribuyan al fortalecimiento de la investigación y la creatividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ampliar la cobertura de este estudio preliminar, coordinando un proceso de intervención en un grupo de escuelas seleccionadas, no solo a nivel de Santo Domingo, sino a nivel nacional, para a través del acompañamiento directo durante un periodo de tiempo determinado que puede ser un año escolar, se evidencien las acciones concretas que se realizan en las aulas regulares.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Boggino Norberto y otros (2005). Convivir, aprender y enseñar en el aula. Editorial Homo Sapiens. Argentina.
- Boggino Norberto (2004). Investigación-Acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa. Editorial Homo Sapiens. Argentina.
- Ibernón Francisco.(2007). La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia un nueva cultura profesional. Editorial GRAO. Barcelona.
- Elliot J. (2005) El Cambio educativo desde la investigación-acción. Ediciones Morata. Madrid.
- Elliot J. (2005). La Investigación-acción en la educación. Ediciones Morata. Madrid.
- Isfodosu. (2010) Practica y Pasantía Docente. Santo Domingo.
- Isfodosu.edu.do/portal/page/portal/isfodosu/instituto/normativa.
- Latorre, Antonio. (2007). La Investigación- Acción. Conocer y cambiar la práctica educativa .Editorial GRAO. España.

5.7 Calidad de la Formación Doctoral en las Universidades Dominicanas: Acuerdos y Convenios

Mtra. Juana Encarnación (UASD).

Introducción

Atendiendo al reto que tiene la Educación Superior dominicana, de formar profesionales de calidad al más alto nivel, esta investigación tuvo como propósito describir la situación general de los programas de doctorado que se ofertan en una universidad pública de la República Dominicana, desde hace aproximadamente una década, en convenio con universidades extranjeras, valorando aspectos de la calidad tales como: la pertinencia, eficiencia, eficacia y efectividad de dichos programas, así como sus fortalezas y debilidades. Aunque la primera intención, fue realizar el estudio con las ofertas de programas doctorales de todas las universidades del país, lo cual no fue posible. No obstante, se logró obtener la valoración de aproximadamente el 50% de los programas ofertados. Este trabajo de investigación, fue orientado por el Doctor Saturnino de los Santos, como tutor, a los fines de presentarlo como requisito en la realización de uno de los programas, para la sustentante obtener el título o Diploma de Estudios Avanzados (DEA) otorgado por la Universitat de Valencia.

Planteamiento del problema

La cuestión de interés en esta investigación, se refiere al desarrollo de los programas doctorales en las universidades dominicanas, que se ejecutan en convenio con universidades extranjeras y sus implicaciones. La incorporación de estos programas, en la oferta académica de las instituciones de educación superior (IES) dominicana. La calidad, que se percibe en la ejecución de los mismos. La carencia de los docentes, con la titulación de doctor en las universidades dominicanas y las interrogantes que se desprenden de toda esta problemática.

Al asumir los programas de doctorados, las IES deben cumplir con los términos de referencias formulados en las regulaciones y normativas al momento de firmar los acuerdos y convenios. Frente a una realidad, de carencia de docentes con formación doctoral, escasa cultura de investigación, pocos recursos tecnológicos y bibliográficos actualizados, amplia cultura del pluriempleo para cubrir las necesidades básicas del ser humano, queda la

duda de si esos programas se ejecutan con los estándares de calidad exigidos para una oferta académica de esa naturaleza. Sin embargo, a pesar de todas estas complejidades, los programas concebidos en otras culturas, se están desarrollando en las universidades del país, con una serie de adaptaciones que podría sospecharse no serían aceptadas en el contexto de procedencia.

Todas estas limitantes, plantean interrogantes sobre su desarrollo con estándares de calidad. De manera que nos preocupa, aquellos que iniciaron hace más de cinco años y no han presentado su producto final (tesis doctoral) o en algunos casos es aún mínima. Otros, en el caso inverso, iniciaron hace menos tiempo y habiendo egresado un alto número de doctores.

Objetivos de la investigación.

Describir la situación general de los programas de doctorados ejecutados en las universidades del país en acuerdos y/o convenios con universidades extranjeras.

Determinar el nivel de pertinencia, eficiencia, eficacia y efectividad de los programas de doctorado implementados en las universidades dominicanas en acuerdos y/o convenios con universidades extranjeras.

Comparar los resultados de las variables pertinencia, eficiencia, eficacia y efectividad a partir de las valoraciones emitidas por los participantes de los programas de doctorado ejecutados en una universidad pública.

Identificar las fortalezas y debilidades de los programas de doctorado objeto de estudio, ejecutado en una de las universidades dominicanas en acuerdo y/o convenio con universidades extranjeras.

Principales referentes teóricos

El programa de doctorado al que se hace referencia en esta investigación, es el otorgado por una Institución de educación superior, cuyo título se conoce como Ph.D (Philosophiæ Doctor) y permite demostrar a través de

un trabajo de investigación, una contribución al conocimiento humano. Se evalúa con la defensa de la tesis doctoral ante un tribunal. Y el Doctorado profesionalizante, que permite generar una contribución teórica como práctica en un campo profesional. Hace una contribución original al conocimiento a través de una disertación aplicada.

La pertinencia, es un concepto que remite a repensar la capacidad de respuesta de las IES, a los retos que le imponen los cambios sociales, regionales y locales; aquellos vinculados a la organización del conocimiento y los saberes, y que exigen los propios en el pensamiento universitario (UNESCO, 1998). Marcano (2007) asocia la pertinencia con la atención a las necesidades del entorno inmediato y mediato, a través de investigaciones que den respuesta a problemas educativos, políticos, sociales y culturales; es decir, las prioridades conforme a los desafíos del mundo contemporáneo (Vásquez y Arieta, 1998). En esta investigación, la pertinencia se define como la relación que existe entre el programa ofertado y las necesidades de la sociedad, respecto a las expectativas del participante y las entidades de servicios.

En cuanto a la eficiencia, Lepeley (2003) considera que un proceso es eficiente cuando consiguen metas y objetivos haciendo uso óptimo de los recursos y al menor costo. Entonces, puede afirmarse, que en los programas eficientes, el interés se centra en los procesos claves que se proporcionan a los clientes (doctorantes). En consecuencia, la eficiencia en nuestro caso es asumida como la relación que existe entre los recursos invertidos y los resultados obtenidos bajo condiciones reales en que se desarrolla el programa, para que sea eficiente es necesario que exista coherencia entre el contexto en que éste se desarrolla y los objetivos que se propuestos en el plan de estudios.

Lawyer (2001), considera que la eficacia de la participación en una actividad depende de poder desarrollar una estructura organizativa, en la cual las personas se sientan responsables por su desempeño y destaca que la eficacia de la organización es producto de la congruencia de cuatro puntos: la estrategia, las competencias, las capacidades y el entorno. La eficacia es considerada en este estudio, como la relación existente entre los objetivos propuestos en el programa y los resultados obtenidos en condiciones ideales.

Helbriegel, Jackson y Stohum (2005:488), exponen que "los criterios de efectividad miden los resultados logrados por sus miembros individuales y el equipo en su conjunto. Un equipo de trabajo puede ser efectivo

en algunos aspectos e ineficaz en otros." En tal sentido, para esta investigación, la efectividad se asume como la relación que existe entre los objetivos propuestos y los resultados logrados en condiciones reales por los participantes y las instituciones involucradas.

Las fortalezas y debilidades de los programas están definidas por la evaluación de las situaciones internas y externas del programa, relevantes y significativas que pueden afectar o favorecer la ejecución del mismo, según la consideración de los participantes del estudio.

Sustentación de las variables

La sustentación se hace, desde la perspectiva del enfoque sistémico, en donde se identifican necesidades, se seleccionan problemas, se escogen soluciones e implantan métodos y medios, se evalúan los resultados y se llevan a cabo las revisiones necesarias parciales o totales de los sistemas, a fin de eliminar necesidades (Kaufman, 1990). También, desde lo óptica del paradigma interpretativo, en éste, los problemas que se investigan se relacionan con las necesidades del grupo social y le interesa comprender la situación desde el punto de vista de los sujetos participantes, necesitándose conocer la experiencia directa de los participantes en su realidad y también, acceder a sus creencias e interpretaciones (Martínez, 2002).

Metodología empleada

Esta investigación, es de carácter descriptivo en la que se combinan los enfoques cuantitativo y cualitativo. Desde una perspectiva transaccional, se describen y analizan las variables y su incidencia en un grupo específico (programas de doctorado) y en un solo momento de su existencia (Hernández S., Fernández C. y Baptista 2006). La población objeto de estudio, son los participantes de programas de doctorado que se realizan en una universidad dominicana, en la cual se concentraba el 50% de los programas en convenio con universidades españolas. Se trabajó con una muestra de 74 voluntarios, sin pretender generalizar los resultados. Para la recopilación de la información, se elaboró un formulario de recolección de datos primarios y un cuestionario focalizado en las variables y sus indicadores, a ser completado mediante una escala de medición tipo Likert. El procesamiento y análisis se hizo mediante el paquete estadístico SSPS y el análisis descriptivo de las valoraciones emitidas en menor o mayor proporción.

Principales resultados

Desde el año 1999 hasta el 2007, fueron implementados 19 programas doctorales, en siete de las universidades dominicanas, habiendo ingresado 714 doctorandos y desertado 103, quedando vinculados a los programas 611, de los cuales 332 concluyeron su trabajo de suficiencia investigativa, obteniendo un Diploma de Estudios Avanzados DEA. Los programas evaluados, pertenecen a universidades españolas, y tenían más de cinco años de haber iniciado, habiendo presentado seis tesis doctorales.

En las valoraciones hechas por los participantes del estudio, se considera que son pertinentes por la alta calificación mostrada por los docentes y coherentes con los requerimientos del programa alcanzando una media de 6.16. Además, de observar que los objetivos del programa de doctorado están acordes con la demanda de la sociedad, obteniendo una media de 5.59. Otro aspecto destacado, fue la atención recibida por los tutores de la universidad extranjera.

En cuanto a la eficiencia del programa cursado, expresaron que las actividades académicas desarrolladas en el programa fueron coherentes con los perfiles de la titulación. El programa contempló más de un trabajo de investigación y la relación entre los objetivos, la fundamentación científica y el contexto en que se desarrolló el programa fue coherente, estos tres aspectos obtuvieron medias 5.97, 5.79 y 5.78 respectivamente. También, en los indicadores de eficacia, se otorgó una media de 5.98, asumiendo que el programa fue muy satisfactorio y ayudó a mejorar el ejercicio profesional de los participantes.

La efectividad del programa doctoral, se valoró de manera muy positiva, en lo relativo a la organización de los contenidos, su coherencia con la naturaleza y nivel del programa con una media de 6.00, seguido de que los espacios destinados a impartir la docencia pueden mejorarse con un 5.94, se considera que el programa se desarrolló en el tiempo establecido y que las exigencias de los módulos y/o asignaturas permitieron seguir el plan de estudio en el tiempo previsto.

Fortalezas y debilidades de programas doctorales

Al hacer una valoración global de cada programa evaluado, se destacó el desarrollo de la docencia, los recursos humanos y materiales, los resultados obtenidos

durante el desarrollo del mismo y la tasa de egresados hasta lograr el Diploma de Estudios Avanzados (DEA), que le acredita para realizar la tesis.

Las debilidades, consideradas como aspectos negativos de los programas, fueron valoradas en los desacuerdos manifestados por los doctorantes, destacándose el trato recibido por los usuarios, por parte del personal administrativo y las unidades de servicios, los recursos tecnológicos empleados, el apoyo de las instituciones al desarrollo del programa, las dificultades para presentar los trabajos de investigación y en ese orden la atención recibida por los tutores.

Conclusiones e implicaciones

En los programas doctorales estudiados, la cantidad de egresados en las diferentes etapas de los programas es significativa, hasta la presentación de la Suficiencia Investigativa y la obtención del Diploma de Estudios Avanzados (DEA). Sin embargo, la elaboración y/o presentación de la tesis doctoral, es un tema que debe ser objeto de estudio, sobre todo en programas que inician hace más de cinco años.

La pertinencia, se valoró de manera positiva, ya que en sentido general los objetivos planteados en los programas, están acordes con la demanda de la sociedad y satisfacen las expectativas de los doctorandos. Sin embargo, deben ser revisados los procesos metodológicos, el seguimiento de los tutores y coordinadores a los doctorandos, y estos a su vez asumir con responsabilidad, el compromiso en la realización de la tesis doctoral.

La valoración de eficiencia, emitida por los participantes del estudio fue significativa en lo relativo a la definición de las líneas y trabajos de investigación contemplados en los programas. Se destacó, que los aspectos académicos están acordes con los perfiles de la titulación ofertada. No obstante, en lo concerniente a los aspectos administrativos tales como: la atención recibida tanto por el personal de apoyo y la coordinación de los programas evaluados, no tiene el mismo nivel de significatividad. Por lo expuesto anteriormente, se considera que queda en entredicho la eficiencia de los mismos. Tal deficiencia, se expresa en la coordinación de los procesos, la interacción con los usuarios del servicio y los ofertantes, lo que impide que los recursos invertidos para la ejecución del programa sean devueltos a la sociedad con mayor celeridad.

La eficacia fue ponderada, en lo referente al acceso al programa y la mejora de su ejercicio profesional, la cualificación de los docentes de los programas, el cumplimiento de sus expectativas personales y el incentivo a la producción intelectual. Sin embargo, consideran, que los programas evaluados, son efectivos durante la ejecución de los cursos presenciales y la presentación de la Suficiencia Investigativa.

Las fortalezas de cada programa doctoral evaluado, se evidenciaron en las plantillas de docentes y tutores, teniendo unos, una posición privilegiada respecto a otros. Desde esa óptica, es un factor positivo y favorable que puede ser considerado para el avance del proceso educativo en el marco de la educación superior. Una debilidad muy significativa, es la baja incorporación de los doctores de las IES dominicana en las plantillas de docentes y tutores de los programas de doctorado. Considerándose, que debe tomarse en cuenta a todo aquel que posea la titulación y le interese incursionar en la docencia al más alto nivel y ser consultado antes de implementar un programa, en su área de competencia. Los doctores dominicanos, deben interactuar con los extranjeros antes y durante la ejecución de los programas.

En esta investigación los conceptos de eficacia, eficiencia y efectividad se han abordado de manera separada, sin embargo, ningún proceso puede ser eficaz sino es efectivo y eficiente. A pesar de los resultados obtenidos en la investigación, se considera que dichos programas no son del todo eficientes, en virtud de que los objetivos concebidos en el programa no son logrados en el tiempo previsto al inicio del programa, indicándose fallas en los procesos metodológicos y administrativos de los programas.

La efectividad de los mismos se justifica en el alto porcentaje de egresados en la suficiencia Investigativa o DEA. No obstante, se hace un llamado de atención a los proveedores de estos programas para que se de un giro a la metodología y seguimiento implementados hasta ahora, a fin de que se concluyan con la tesis doctoral.

Recomendaciones

Deben crearse las condiciones favorables, que permitan aprovechar la oportunidad de realizar estudios de alto nivel en el país, que sirvan de sustentación al fortalecimiento del área educativa, la docencia, la investigación,

el crecimiento personal y profesional. En ese sentido, deben revisarse los procedimientos, acuerdos y reglamentaciones, de las instituciones involucradas, a fin de que se apliquen y los recursos invertidos puedan ser devueltos a la sociedad.

Las IES dominicanas deben crear un cuerpo doctoral que se involucre en el seguimiento de los trabajos de investigación de los doctorandos. Conformar una estructura doctoral, que cuente con una organización administrativa, en donde se concentre todo lo relativo a los programas de doctorado. Los doctores dominicanos deben ser partícipe a la hora de decidir la implementación de un programa de doctorado en acuerdo y/o convenio con universidades extranjeras, previo a la firma de este compromiso. La plantilla docente debe incorporar doctores dominicanos que posean la cualificación en el área de competencia del programa y mantener una interacción permanente con los docentes de las universidades extranjeras.

Los doctorandos, deben asumir responsabilidad y compromiso de culminar los proyectos de investigaciones iniciadas y concluir con la tesis doctoral, solicitando apoyo a sus tutores e involucrándose en los institutos o estancias de investigaciones, que existen tanto en el país como en el extranjero.

En este mismo orden, debe crearse un incentivo a través de fondos para publicaciones de los trabajos de investigación, realizados por los doctorandos contribuyendo así a las líneas de investigación contempladas por Ministerio de Educación y la institución ofertante del programa. Además, crear las condiciones para el involucramiento de los doctores en proyectos que permitan incentivar la producción intelectual y puedan dar apoyo a los doctorandos que aún están pendientes de finalizar y defender la tesis doctoral.

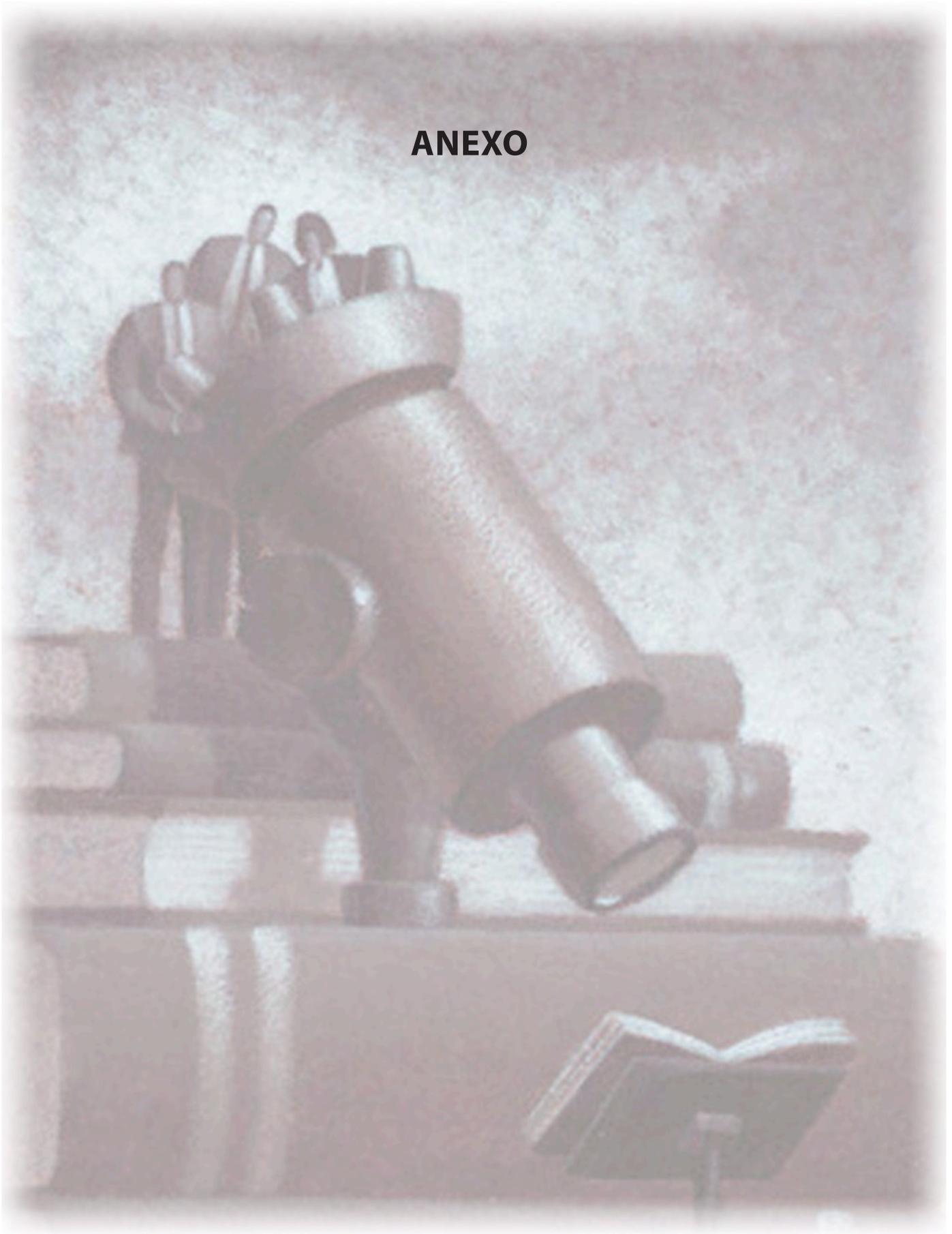
Bibliografía básica

Hellriegell, Jackson & Slocum (2005). Administración en un entorno dinámico. Un enfoque basado en competencias. Novena Edición. Thompson Learning. Colombia.

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). Metodología de la Investigación. México: Mc Graw Hill.

- Kaufman, R. (1990). Planificación de Sistemas Educativos. (Ideas Básicas y Concretas). Editorial Trillas, México.
- Lawyer III, E. (2001). Como repensar la excelencia. Estrategias para estimular y remunerar el desempeño sobresaliente. Grupo Editorial Norma. Colombia.
- Lepeley, M. T. (2003). Gestión y Calidad en Educación. Un modelo de evaluación. (1ª ed.). México. Mc Graw Hill.
- Marcano, N. (2007). Pertinencia científica de los diseños curriculares para la formación de los docentes. Telos, vol. 9, núm. 1, pp. 130-167. Universidad Rafael Bellosillo Chacín Venezuela. Redalyc. Sistema de Información Científica. Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. Recuperado en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/993/99314566009.pdf>
- Martínez, M. M. (2002). Comportamiento humano: Nuevos Métodos de investigación. 2da. Edición, México, Trillas. Recuperado en: <http://prof.usb.ve/miguelm/comportamiento.html>
- Vázquez, B., Arrieta, B., Yépez, M., y Escalona, M. (1998). Diagnóstico y propuesta para consolidar la actividad de investigación en la Facultad de Humanidades y educación. Ponencia. V Seminario de investigación. Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico. Vice-rectorado Académico. La Universidad del Zulia. pp. 143-150. Recuperado en: <http://www.revistas.luz.edu.ve/index.php/ed/article/viewFile/3223/3109>
- UNESCO. United Nations Education Science Culture Organization (1998). La educación superior en el Siglo XXI: Visión y acción. París

ANEXO



PERSONAS RESPONSABLES DE LA ORGANIZACIÓN Y EJECUCIÓN DEL 2do. CONGRESO IDEICE 2011

Acto inaugural

Invocación: Padre Héctor Sánchez

Himno nacional

Palabras de Bienvenida: Dr. Julio Leonardo Valeiron
Director Ejecutivo IDEICE.

Discurso inaugural: Josefina Pimentel, MA
Ministra de educación.

Conferencia magistral: Dra. Margarita Peña
Directora del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES)

- » Mtra. Yoany Fernandez (Liceo Juan de Jesús Reyes, Mao)
- » Mtro. William Camacho del Rosario y Marcelina William Peña
- » Mtro. Víctor Roldan Núñez Vásquez y María Mercedes Pena Rosario
- » Mtra. Elvira Ramírez de los Santos y Alba Nelly Ogan-do (ISFODOSU)
- » Mtro. Víctor Liria (CEM-Rep. Colombia)
- » Mtro. Teófilo de la Cruz González (ITECO)
- » Dra. Ansell Schecker Mendoza (MINERD)
- » Licda. Ramona Veraz.

Paneles

1. Políticas Educativas y Calidad

Panelistas:

- » **Coordinadores:** Dr. Basilio Florentino Morillo y Mtro. Kenny Fabián.
- » **Coordinadores de mesa de trabajos:** Mtra. Magaly Santana y Mtra. Carmen Gálvez.
- » Dr. Luis Domínguez y Mtra. Alexandra Santelises (GGM)
- » Mtra. Magda Pepen (Consultora)
- » Mtro. Rafael Bello (Universidad Católica Santo Domingo)
- » Mtro. José Contreras y Roberto Villar
- » Mtros. Martha Oritiana Serrata, Elizabeth Garcia y José Ignacio Tavera
- » Dr. Basilio Florentino Morillo (IDEICE)
- » Mtra. Bilda Valentín (ISFODOSU)
- » Mtra. Mirian Camilo (MINERD)
- » Mtro. Leoncio Manzueta

2. Enseñanza y Evaluación

- » **Coordinadores:** Mtro. Julian Alvarez y Mtro. Herasme.
- » Coordinadores de la mesa de trabajo: Mtra. Maritza Mendez y Dra. Leida de la Rosa.
- » Licda. Miledys A. Poyó (Academia de Ciencias)
- » Mtra. Teresa Guzmán (UNIBE)

3. Gestión Educativa y Buenas Practicas

Coordinadora: Mtra. Dinorah de Lima.

Coordinadores de la mesa de trabajos: Mtra. Argentina Cabrera y Mtro. Mariano de la Rosa

- » Dr. Jorge Adarberto Martínez (MINERD)
- » Mtra. Isabel C. Fiallo Cross (UNIBE)
- » Mtro. Wilfrido Hernández Valerio
- » Mtra. Geynmi Pichardo Mancebo
- » Mtro. Nercido Ramón Martínez
- » Dra. Ceferina Cabrera, Mtro. Miguel Ángel Castillo
- » Mtro. Bernardo Mesa
- » Mtra. Ángela Mejía
- » Mtra. Modesta Suero Reyes y Estela María Montero (ISFODOSU)
- » Mtros. Wander Leandro Carrasco y Federico Rafael León Oviedo (ISFODOSU)

4. Contexto Socio-Educativo y Participación

Coordinador: Dr. Luis Camilo Matos.

Coordinadores de la mesa de trabajos: Dra. Ceferina Cabrera y Mtra. Luisa Paniagua

- » Dra. Cristina Molina (MINERD)
- » Dra. Adriana Márquez (MINERD)
- » Dr. César A. Thomas (INSUDE)

- » -Mtra. Damaris Diaz (IDEICE)
- » -Mtra. Lesbia Sosa Fernandez (UNPHU)
- » -Dr. Luis Camilo Matos de León (IDEICE)
- » -Dra. Luisa A. Mateo Dicló (MINERD)
- » -Mtra. Rosa Mena (MINERD)
- » -Mtra. Libertad Burgos (MINERD)

5. Evaluación y Formación Docente

Coordinadora: Mtra. Glenny Vólquez

- » Coordinadores de la mesa de trabajos: Mtro. Daniel Lara y Mtra. Dionicia Reynoso
- » Mtra. Maritza Cabrera (UNIBE)
- » Dra. Ginia Montes de Oca (Investigadora)
- » Mtra. Juana Encarnación, (UASD)
- » Mtro. Marcos Vega, (ISFODOSU)
- » Mtras. Alejandrina Miolan Cabrera, Bernardita Breton Martinez, Arelis Garcia Tatis, (ISFODOSU)
- » Mtro. Freddy Garcia, (IEES Loyola)
- » Mtra. Dionicia Reynoso, Mtra. Rosario Figueroa y Mtro. Antonio Apolinar Núñez, (ISFODOSU)
- » Dra. Martha Teresa Gabot Burgos, (ISFODOSU)
- » Mtra. Francisca Burgos.
- » Mtro. José Luis Reinoso Guzmán, Mtra. Damiana Mercedes Pichardo y Mtra. María del Carmen Báez, (ISFODOSU)

Presentación en Posters

Foyers (pasillos del evento)

- » Mtros. Jesús Antonio Medina, Antonio Manuel Cruz y Narciso Bautista (ISFODOSU)
- » Mtros. Luz Delania Cedano Santana, Ernesto Cues Charles (ISFODOSU)
- » Mtros. María Mercedes Peña Rosario, Víctor Roldan Núñez Vásquez (ISFODOSU)
- » Mtros. Rafael Guerrero Ramirez, Domingo Antonio Serrano Santana (ISFODOSU)
- » Mtra. Rosanna Altagracia Arias Garcia
- » Dra. Yanet Y. Jiminian (UAPA)
- » Dr. Basilio Florentino Morillo (IDEICE- GGM- ESTAR)
- » Mtros. Damiana Pichardo, José Luis Reinoso y María del Carmen Báez (ISFODOSU)
- » Mtros. Praxedes Magaly Olivero Garcia, Karla de Jesús Pineda Vólquez y Lesbia Altagracia
- » Mtros. Dionicia Alt. Reynoso Garcia, Rosario Figueroa Figueroa y Antonio Apolinar Núñez Alba (ISFODOSU)
- » Dra. Eladia Rodríguez (ISFODOSU)

Apoyo General al Congreso

Coordinación General

- » -Dr. Julio Leonardo Valeiron – IDEICE
- » Coordinación Administrativa
- » -Dr. Luis Camilo Matos de León- IDEICE
- » -Damaris Diaz Cruz, M. Ed. – IDEICE
- » Coordinación con Hotel Dominican Fiesta
- » -Lic. Yaniny Cabrera – IDEICE
- » Coordinación de Tecnología
- » -Ing. Miguel Frias – IDEICE
- » -Ing. Eric Morel – IDEICE
- » Coordinación Presupuestal
- » -Lic. Alberto Ramon Garcia – IDEICE
- » -Lic. Ybernia Altagracia Matos – IDEICE
- » Coordinación Secretarial
- » -Lic. Brenda Magnolia Alcantara – IDEICE
- » -Lic. Arles Mercedes Cruz – IDEICE
- » -Jeniffer Vilchez – IDEICE

Protocolo

- » Mirna Feliz – IDEICE
- » Teresa Valdez – IDEICE
- » Comunicación y Prensa
- » Elaine Martes Sime – IDEICE
- » Mensajería y transporte
- » José Luis Rosario – IDEICE
- » Ricardo Matos – IDEICE
- » Alexis Almanzar -IDEICE



IDEICE