



Ministerio de Educación
REPUBLICA DOMINICANA



MEMORIA

**3^{er} CON
GRE
SO
INTER
NACIONAL**



ideice
2012

“Memoria III Congreso IDEICE 2012”

Equipo técnico del IDEICE

Dirección institucional

Dr. Julio Leonardo Valeirón

Coordinación

Julián Álvarez, M. Ed.

Dr. Luis Camilo Matos de León

Colaboradores

Licda. Jessica Fiallo

Damaris Díaz, M. Ed.

Elaine Martes Simé, M. A.

Ing. Miguel Frías Méndez

Dinorah de Lima, M. Ed.

Ing. Dilcia Armesto

Diseño

Ing. Eric Morel

Diagramación

Natasha Mercedes Arias

Derechos Reservados

Ministerio de Educación de la República Dominicana

Diciembre 2013

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

ISSN: 2307-2393

Santo Domingo, D.N. República Dominicana

AUTORIDADES

Lic. Danilo Medina Sánchez

Presidente de la República

Dra. Margarita Cedeño de Fernández

Vicepresidenta de la República

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

EQUIPO IDEICE

Equipo Técnico de Evaluación e Investigación

Dinorah de Lima, M. Ed.

Dr. Basilio Florentino Morillo

Dr. Luis Camilo Matos de León

Nery Antonio Taveras, M. Ed.

Damaris Díaz, M. Ed.

Julián Álvarez Acosta, M. Ed.

Vilma Gerardo, M. Ed.

Massiel Cohén Camacho, M. Ed.

Unidad de Tecnología

Ing. Miguel Frías Méndez

Lic. Arlés Mercedes Cruz

Sr. Luis José Pérez Núñez

Unidad de Comunicación y Conducción

Elaine Marte Simé, MA.

Recursos Humanos

Alexandra Elizo, MA.

Unidad Administrativa, Financiera y de Patrimonio

Licda. Yaniny Cabrera

Sra. Mirna Félix

Licda. Brenda Magnolia Alcántara Familia

Licda. Ybernia Altagracia Matos

Lic. Alberto Ramón García Beato

Sra. Jennifer Vílchez

Sr. Juan Bautista Díaz Susana

Sra. Teresa Valdez

Licda. Jessica Fiallo

Srta. Maité Rigamonti

Sr. José Luis Rosario

Sr. Alexis Almánzar

Centro de Documentación

Ing. Eric Morel

Ing. Dilcia Armesto Núñez

Srta. Yeimy Olivier

Indice

Presentación.....	1
Introducción.....	3
I. Acto inaugural.....	4
a) Palabras de apertura y bienvenida: Dr. Julio Leonardo Valeirón, director ejecutivo IDEICE.....	4
b) Discurso inaugural: Mtra. Josefina Pimentel, ministra de Educación.....	9
c) Conferencia magistral: “Tendencias internacionales en la formación de los educadores”. Dra. María Eugenia Paniagua, coordinadora general de la CECC/SICA, Costa Rica.....	13
II. Simposio: “La enseñanza de la lectoescritura y la matemática como factores de éxito o fracaso escolar”.....	19
a) Las concepciones docentes sobre la lectoescritura como factores del éxito o del fracaso escolar.....	19
b) Dominio de los contenidos matemáticos por parte del docente como factor de éxito o fracaso escolar.....	26
III. COLOQUIO 2012: “Educación y convivencia social”.....	34
IV. Conferencistas invitados.....	44
a) Profesión docente y calidad de la educación: Una interpretación de su relación desde el enfoque histórico cultural.....	44
b) “La profesión docente en una sociedad de cambios y su relación con la calidad de la educación”, Mtro. Nery Antonio Taveras López, República Dominicana.....	55
V. Panelestemáticos.....	65
Panel 1. Neurociencia y aprendizaje.....	65
Panel 2. Ciudadanía y convivencia social.....	77
Panel 3. Economía, educación y desarrollo.....	110
Panel 4. Formación docente.....	165
Panel 5. Evaluación y certificación docente.....	204
VI. Conclusión general (relatoría general y mesas de trabajo).....	237
VII. Palabras de cierre del congreso.....	248
POSTERS.....	249

El Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE) pone a la disposición de la comunidad educativa y nacional, la Memoria del III Congreso Internacional IDEICE 2012, cumpliendo con el desarrollo de una cultura de la divulgación de los resultados de las investigaciones y las evaluaciones en el campo educativo. Todo el contenido de dicho Congreso se presenta en extenso en esta Memoria.

Las palabras de apertura y bienvenida del director ejecutivo del Instituto, el discurso inaugural de la Mtra. Josefina Pimentel, ministra de Educación, así como la conferencia magistral *“Tendencias internacionales en la formación docente inicial”* dictada por la Mtra. María Eugenia Paniagua, coordinadora general de la CECC/SICA, sirvieron de apoyo para dar inicio a esta importante actividad.

Tres ideas queremos destacar de la conferencia de la Mtra. María Eugenia Paniagua respecto a la configuración de una nueva estrategia para la formación de los educadores:

- a) La necesidad de cerrar la brecha entre los objetivos educacionales y las competencias docentes, entre los que se establecen los programas de estudio –términos de referencia del sistema- y la forma en que se preparan los educadores en las universidades. El logro de una educación para todos y de la mejor calidad implica un sustancial mejoramiento del status profesional de los educadores que se encuentran en el servicio activo y de la calidad de los que ingresan a este. La creación de una *“nueva educación”* y de *“un nuevo papel del educador”* frente a las demandas del siglo XXI, exige medidas urgentes dirigidas a cambiar la situación actual.
- b) Es un imperativo nacional la necesidad de replantear la curricula de las universidades en la búsqueda de una homologación en contenido, forma, calidad, actividades de práctica y el perfil del formador de educadores.
- c) Las universidades y los distintos actores nacionales responsables de la formación docente se configuran como entes formadores frente a un solo empleador: el Ministerio de Educación. La relación entre ambos es la bús-

queda de un educador de calidad, no importa dónde se forme como tal, es una acción sobre la que tiene que tomar la iniciativa el mismo Ministerio.

El tema de la formación docente, de esta manera, se constituyó en el eje reflexivo principal de este III Congreso Internacional IDEICE 2012, y en ese marco, las ideas planteadas por la Mtra. María Eugenia Paniagua son de una extraordinaria relevancia en nuestro país, toda vez que nos encaminamos al desarrollo de una escuela de jornada extendida o completa, promoviendo de esta manera, que los estudiantes puedan tener mayores oportunidades para aprender, y de esa manera, superar los escollos que la educación dominicana tiene en materia de calidad educativa.

1. A seguidas, y como colocando el contenido de la conferencia invitada en perspectiva, se desarrolló el simposio *“La enseñanza de la lectoescritura y la matemática como factores de éxito o fracaso escolar”*. Este simposio tuvo como telón de fondo el estudio que se hiciera en una muestra nacional de centros educativos acerca de: Las concepciones docentes sobre la lectoescritura como factores del éxito o del fracaso escolar y el Dominio de los contenidos matemáticos por parte del docente como factor de éxito o fracaso escolar. Con el desarrollo de este simposio y la realización de talleres con maestros del Primer Ciclo del Nivel Básico que lo siguieron, tanto en los salones donde se desarrollaba el Congreso, como en los recintos del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU), colmaron el final del día.

El segundo día inició con el COLOQUIO 2012: *“Educación y convivencia social”*, para el cual fueron invitados y participaron la Mtra. Yira I. Vargas Caminero y la Dra. Aida Mencía (responsables del Estudio sobre Prevalencia de Violencia en la Escuela Dominicana), Dr. César Cuello Nieto, director ejecutivo de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y la Licda. María Amalia León de Jorge, directora del Colegio Lux Mundi. El director ejecutivo del IDEICE, como de costumbre, coordinó este coloquio.

A seguidas se iniciaron los trabajos de presentación y debates de los estudios e investigaciones, organizados en cinco paneles temáticos:

Panel 1. Neurociencia y aprendizaje.

Panel 2. Ciudadanía y convivencia social.

Panel 3. Economía, educación y desarrollo.

Panel 4. Formación docente.

Panel 5. Evaluación y certificación docente.

Distribuidos entre los cinco paneles fueron presentados 41 trabajos por 46 investigadores del campo de las ciencias sociales y la educación.

El final del segundo día del congreso cerró con la segunda conferencia internacional invitada: Profesión docente y calidad de la educación: Una interpretación de su relación desde el enfoque históricocultural, impartida por la Dra. Wanda Rodríguez de la Universidad de Puerto Rico. El tercer y último día del III Congreso IDEICE 2012, se inició con la tercera conferencia invitada: *“La profesión docente en una sociedad de cambios y su relación con la calidad de la educación”*, Mtro. Nery Antonio Taveras López, República Dominicana.

Como un aporte agregado, además, esta Memoria recoge una síntesis de los debates que se llevaron a cabo en los distintos paneles.

Es nuestro mayor deseo que el contenido de esta Memoria se constituya en un referente importante, tanto de los investigadores como de los técnicos nacionales, regionales y distritales, así como de los docentes de nuestros centros educativos, a fin de encontrar nuevos caminos en el esfuerzo por brindarle a la sociedad dominicana una educación de mayor calidad.

Introducción

El 3er. Congreso Internacional IDEICE 2012 con el lema: Conocernos para corregir errores y encontrar soluciones, realizado los días 11 y 12 de diciembre en el hotel Dominican Fiesta, Santo Domingo, República Dominicana. El mismo se desarrolló a partir de varias actividades a cargo de ilustres maestros e investigadores nacionales e internacionales.

A partir del montaje del protocolo, el recibimiento de las autoridades por parte de los edecanes y la organización logística de los registros de los participantes, se monta la plataforma para dar inicio al evento.

Se inicia con la invocación religiosa de monseñor Benito Ángeles y la entonación del Himno Nacional, seguido del discurso de bienvenida del director ejecutivo del IDEICE, el Dr. Julio Leonardo Valeirón, y del discurso inaugural de la ministra de Educación, la Licda. Josefina Pimentel.

La mañana de trabajo comienza con la conferencia magistral: *“Tendencias internacionales en la formación de los educadores”*, a cargo de la Dra. María Eugenia Paniagua, coordinadora general CECC/SICA, Costa Rica.

El acto de inauguración se cierra con la actividad artística a cargo del coro de la sede del MINERD bajo la dirección del maestro Andrés Capellán, luego, se da paso al simposio: *“La enseñanza de la lectoescritura y la matemática como factores de éxito o fracaso escolar”*. En el mismo, se hizo una presentación de los resultados, talleres y conclusiones, dirigidos por la maestra Dinorah de Lima, República Dominicana, Dra. Nurys González, República Dominicana, Dra. María Eugenia Paniagua, Costa Rica y Dra. Wanda Rodríguez, Puerto Rico.

Acompañado de un brindis, el maestro de ceremonias Julián Álvarez Acosta despidió el primer día de trabajo, martes 11 de diciembre.

El segundo día 12 de diciembre, comienzan los trabajos con la bienvenida, entrega de materiales y los registros por paneles temáticos coordinados por el equipo secretarial. También, se dan las orientaciones generales para conducir los paneles temáticos, a cargo de las maestras Vilma Gerardo Weisz y Damaris Díaz.

En esa misma reflexión, se desarrolla el coloquio: *“Educación y convivencia social”*, conducido por el Dr. Julio Leonardo Valeirón, director ejecutivo del IDEICE y un equipo de académicos profesionales: Mtra. Yira I. Vargas Caminero y Dra. Aida Mencía de UNIBE, Dr. César Cuello, FLASSO y Licda. María Amalia León de Jorge, Colegio Lux Mundi.

De igual manera, se realizan los paneles temáticos y las mesas de trabajo con sus coordinadores y equipos asistentes. Se cierra el día con la charla magistral: *“Profesión docente y calidad de la educación”* a cargo de la Dra. Wanda Rodríguez de la Universidad de Puerto Rico y la puesta en circulación del libro del Ing. Ramón Flores.

El último día, jueves 13 de diciembre, se inicia con la conferencia magistral: *“La profesión docente en una sociedad de cambios y su relación con la calidad de la educación”*, a cargo del maestro Nery Antonio Taveras López, República Dominicana. Después de preguntas y comentarios se presentan las conclusiones de las mesas de trabajo dirigidas por el Dr. Basilio Florentino Morillo y la Mtra. Vilma Gerardo.

El Dr. Julio Leonardo Valeirón cierra el evento dando las gracias a los participantes y presentando al equipo de trabajo responsable del congreso.

I. Acto inaugural

El evento se inició entonando las notas del Himno Nacional, seguido de la invocación de monseñor Ramón Benito Ángeles Fernández. Luego, para llenar de entusiasmo y colorido se presentó el coro de la sede del MINERD dirigido por el maestro Andrés. Con villancicos y cantos alusivos a la temporada navideña los presentes se deleitaron.

a) Palabras de apertura y bienvenida: Dr. Julio Leonardo Valeirón, director ejecutivo IDEICE.

Buenos días, honorable señora ministra de Educación, Mtra. Josefina Pimentel, distinguidas y distinguidos viceministras, viceministros de Educación. De manera especial, quiero saludar a la Dra. María Eugenia Pania-gua, quien va a ser nuestra oradora invitada de este día, así como a la Dra. Wanda Rodríguez y el maestro Nery Antonio Taveras López, quienes también son conferencistas invitados. Representantes de las instituciones de educación superior, rectores, vicerrectores, encargados de investigación, funcionarios y técnicos del Ministerio de Educación de la sede central, regionales y distritos educativos, directores ejecutivos de las instituciones descentralizadas del Ministerio de Educación. Señores y directores de centros, maestros invitados, de la misma manera aquellos que nos siguen desde Radio Educativa y a través del internet en Centroamérica y en el país. Amigos de los medios de comunicación, que cubren este Tercer Congreso, amigos y amigas.

La educación dominicana hoy, en sus múltiples escenarios, vive momentos de grandes expectativas. Hemos alcanzado una aspiración de todos y todas, se ha cumplido un anhelo forjado por años, una meta ha sido lograda: el Ministerio de Educación cuenta con una asignación presupuestaria del 4% del PIB. El compromiso que hiciera el hoy presidente de la República Dominicana, Lic. Danilo Medina, es una realidad. ¿Qué puede significar para la educación dominicana esta asignación tan esperada?

Este es un logro que deberá marcar una gran diferencia en el proceso de desarrollo de la educación dominicana, sobre todo, si este “presupuesto” se hace realidad, al mismo tiempo que seamos capaces de gestionarlo con eficiencia y de manera oportuna.

Los recursos financieros son una condición necesaria e importante, no hay dudas, pero su gestión, sí que debe constituir en una condición indispensable para lograr los fines y propósitos que la educación dominicana se ha dado desde hace más de 20 años. Este es un gran reto.

Hace exactamente un año y cinco días estuvimos en este mismo escenario dando inicio al II CONGRESO IDEICE 2011. Aquella vez lo hicimos con el lema: “*Investigación para el cambio*”. Hoy, en cambio, les proponemos reunirnos con la idea: “**Conocernos para corregir errores y encontrar soluciones**”.

Por la importancia que tiene, y por el compromiso que nuestro Instituto asumió desde que fue incluso tan solo un proyecto en las mentes de algunas de las personas que estamos hoy aquí. Voy a repetir por tercera vez en mis palabras de apertura del Congreso, lo siguiente:

“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, (sobre todo en sus centros educativos y sus aulas, agrego hoy) 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” y de los procesos de gestión que les son inherentes.

Cada una de estas grandes actividades, y me refiero a los congresos del IDEICE, se constituye en una oportunidad para generar nuevas maneras de afrontar, comprender y accionar frente al tema que nos convoca: la educación dominicana.

Desde el proceso mismo de organización de estos congresos, así como su realización misma, nos ofrece nuevas experiencias, visiones e ideas, que generan nuevas prácticas investigativas y evaluativas, por una mejor educación.

En el recién pasado II Pre Congreso ISFODOSU – IDEICE 2012, que se realizó en todos los recintos del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña a través de sus aulas virtuales, y donde fueron presentados 50

trabajos y 23 posters de evaluaciones e investigaciones por maestros, técnicos, funcionarios y docentes universitarios, se desarrolló un taller sobre evaluación de valores en los centros educativos, coordinado magistralmente por la Dra. Josefina Zaiter, connotada psicóloga social dominicana, el cual suscitó importantes reflexiones y comentarios.

Así mismo, en este III Congreso Internacional IDEICE 2012, que además de internacional, está siendo internacionalizado a los países miembros de la Coordinadora Educativa y Cultural Centroamericana (CECC-SICA) a través de las facilidades que nos ofrece la comunicación virtual, estaremos desarrollando un programa de actividades, no solo muy variado e interesante por sus formas, sino también por su contenido.

Tres conferencias magistrales internacionales:

1. Conferencia magistral de la Dra. María Eugenia Paniagua, coordinadora general de la CECC-SICA con el título: *“Tendencias internacionales en la formación de los educadores”*.
2. Conferencia magistral de la Dra. Wanda Rodríguez, de la Universidad de Puerto Rico con el título: *“Profesión docente y calidad de la educación”*.
3. Conferencia magistral del especialista Departamento Evaluación, IDEICE, Republica Dominicana, Nery Antonio Taveras López: *“La profesión docente en una sociedad de cambios y su relación con la calidad de la educación”*.

El coloquio 2012, como ha sido ya una tradición en nuestros congresos, asume un tema de interés para el debate público, esta vez el tema es: *“Educación y convivencia social”*. Para su desarrollo contamos con las investigadoras Mtra. Yira Vargas Caminero y Dra. Aida Mencía de la Universidad UNIBE, quienes han realizado un estudio nacional financiado por el IDEICE sobre el tema Prevalencia de violencia en la escuela dominicana; el Dr. César Cuello (director ejecutivo de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO) y la Dra. María Amalia León de Jorge (directora del Colegio Lux Mundi). Ese extraordinario escenario, con esas extraordinarias personas, tendré el gusto personal de coordinarlo. Se los aseguro, será una hora intensa e interesante.

Algo novedoso, y que sabemos despertará muchas inquietudes y reflexiones, es el simposio *“La enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura y la matemática como factores de éxito o fracaso escolar”*. Este simposio que contará con la presencia de las investigadoras responsables del estudio: Mtra. Dinorah de Lima y Dra. Nurys González (acompañadas de sus equipos de investigadoras/es), también tendrá como invitadas especiales para el debate a dos de nuestras conferencistas internacionales invitadas, la Dra. María Eugenia Paniagua y la Dra. Wanda Rodríguez. El simposio será seguido por un taller para docentes en aula: *“Estrategias para la formación de docentes”*, el cual será realizado de manera simultánea tanto aquí, en el Hotel Dominican Fiesta, como en las aulas virtuales de los recintos del ISFODOSU y el aula virtual del Instituto Nacional de Formación y Capacitación de Maestros (INAFOCAM).

El III Congreso, propiamente dicho, se organiza en cinco paneles temáticos de presentación de estudios y discusión, que son:

1. Neurociencia y aprendizaje.
2. Ciudadanía y convivencia social.
3. Economía, educación y desarrollo.
4. Formación docente.
5. Evaluación y certificación docente.

Finalmente, se pondrá en circulación el libro *Formación de Directivos y Docentes, “Reflexiones y Propuestas”* del Ing. Ramón Flores. Que como todos sabemos, y por las características propias de su autor, será una obra provocadora, para un debate abierto sobre el tema.

Permítanme aprovechar el espacio que me ofrecen estas palabras de apertura al III Congreso IDEICE 2012, para hacer referencias a algunos logros alcanzados en este año 2012 por nuestra institución.

En primer lugar, dentro de pocos días estaremos ofreciendo a la comunidad nacional cinco importantes estudios y evaluaciones realizados:

1. Estudio del éxito y el fracaso escolar, realizado en el marco de la Coordinadora Educativa y Cultural Centroamericana (CECC), que nos ofrecerá importantes hallazgos en el desarrollo profesional de nuestros maestros del primer ciclo del nivel básico, en relación al dominio del enfoque curricular de la lectoescritura, como de la matemática. Ese estudio, como ya mencionamos anteriormente, será

objeto de presentación y debate en el simposio que seguirá a la apertura de este III Congreso, y que además, a partir de sus resultados se ofrecerá también un taller para docentes acerca de los enfoques y estrategias de la alfabetización en esos primeros grados.

2. Estudio sobre prevalencia de la violencia en la escuela dominicana. El cual nos proporcionará también resultados importantes, que nos permitirán conocer más a fondo este problema que tanto preocupa a la sociedad dominicana, y esperamos que de este se puedan definir políticas y estrategias que contribuyan con el fortalecimiento de una cultura de paz y convivencia.
3. Evaluación de la gestión compartida en la Regional 10 de Santo Domingo: Ministerio de Educación y Centro Cultural Poveda, como una estrategia que nos permita avanzar en el desarrollo de una mejor educación para todos nuestros estudiantes.
4. Evaluación del impacto de los coordinadores educativos y pedagógicos en nuestras escuelas, a fin de conocer cómo ha impactado dicha política en la escuela dominicana.
5. Estudio longitudinal del impacto de los centros de excelencia, también con el propósito de conocer qué ha significado esta importante inversión en la educación del nivel medio en nuestro país.

Los primeros cuatro serán objeto de presentación y discusión en este mismo congreso, y el último será conocido en las próximas semanas.

En este momento se viene preparando un nuevo concurso de investigación y evaluación que contendrá temas como:

- Impacto de las juntas de centros.
- Impacto de la escuela para directores.
- Impacto de la iniciativa privada en la calidad educativa.
- Evaluación del avance de las políticas del Plan Decenal de Educación 2008-2018.

Una segunda iniciativa, es el desarrollo exitoso del programa el maestro innovador e investigador, cuya génesis tuvo como marco el I Pre-Congreso ISFODO-SU-IDEICE 2011 y que como consecuencia de él, 31 investigaciones de aula han sido aceptadas por su ca-

lidad y serán financiadas por el IDEICE, para que estos maestros (unos 60) puedan profundizar en las temáticas que decidieron estudiar e intervenir. Por tanto, el próximo año contaremos con la experiencia que estos maestros han tenido, en el trabajo de investigación-acción que muy pronto estarán realizando en sus propias aulas. Los fondos para el año 2013 serán duplicados, y por tanto, un mayor número de docentes podrá tener la oportunidad de proponer y realizar trabajos de investigación-acción para la mejora de su gestión de aula o de centros. Esta iniciativa se ampliará y fortalecerá a partir de los esfuerzos que se harán bajo el tema formación y evaluación en valores.

Una tercera iniciativa, que va teniendo una importante trascendencia es la puesta en marcha de la primera Base de Datos Referencial de Investigaciones Educativas de la República Dominicana (INERED). Esa base de datos (con cerca de tres mil títulos), que está disponible en nuestra página web (www.ideice.gob.do) proporciona importantes informaciones a estudiantes de educación, así como maestros formadores, investigadores, y todo interesado en los estudios educativos realizados en la República Dominicana. Por primera vez, en nuestro país, contamos con tan importante herramienta para orientar la investigación educativa.

Una cuarta iniciativa, más reciente, y que actualmente se está divulgando y conociendo en la comunidad educativa dominicana, es la propuesta de un Modelo de Evaluación del Desempeño Docente Basado en Competencia para la República Dominicana. El propósito es dotar a la escuela y al sistema educativo de una herramienta de evaluación continua del desempeño para la mejora. Un docente, una escuela, un sistema que se evalúa, está en mejores condiciones para desarrollarse y alcanzar sus fines y propósitos.

En quinto lugar, se vienen dando pasos firmes para que los recursos financieros para investigación asignados por presupuesto, sean convertidos en un *"Fondo Concursable para Investigación y Evaluación Educativas"*. Permítanme resaltar esta iniciativa. Se trata de crear mecanismos más flexibles para que los investigadores puedan proponer temas de investigación educativa, y de ser aprobadas dichas propuestas, contar con financiamiento para su realización. Dentro de unas líneas prioritarias de investigación y evaluación, los académicos e investigadores, tendrán la oportunidad de contribuir con una mejor comprensión de los procesos educativos en el ámbito de los aprendizajes y/o de la gestión, así como otros temas relevantes.

En sexto lugar, el Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa ha recibido la certificación institucional por parte de ONAPI (Oficina Nacional de Propiedad Industrial), lo que significa que el IDEICE es una Institución no solo legalmente constituida, sino que además, obtiene la certificación de su nombre, así como de sus signos distintivos. Este es un importante logro en su proceso de institucionalización.

En séptimo lugar, todas nuestras publicaciones ya cuentan con un ISBN, es decir, su Número Internacional Normalizado del Libro. Este código fue creado en el Reino Unido en el año 1966 por las librerías y papelerías británicas W. H. Smith y fue conocido originalmente como la Numeración Estándar de Libros, y que actualmente rige a nivel mundial en todo lo relativo a las publicaciones.

En octavo lugar, y por último, la realización del II Pre Congreso ISFODOSU – IDEICE 2012: investigación para el cambio, que se llevó a cabo el 1 de noviembre de este mismo año, en el cual, como ya hemos dicho, se presentaron 50 estudios y 23 posters investigaciones por un conjunto importante de docentes investigadores; además del taller sobre: Evaluación de valores, que paralelamente se desarrolló a través de las aulas virtuales en los recintos del ISFODOSU. Así mismo, la realización del III Congreso Internacional IDEICE 2012, el cual estamos dando apertura hoy y que reunirá cerca de ochocientas personas en este recinto, además de las que nos darán seguimiento por las aulas virtuales y la internet, tanto a nivel nacional como en otros países hermanos.

Estas ocho grandes iniciativas nos han permitido dos logros fundamentales:

1. Promover la cultura de investigación y evaluación en el ámbito de la educación dominicana.
2. Promover también la cultura de divulgación y uso de los resultados de investigación y evaluación para la mejora educativa.

Dos logros que son el núcleo fundamental de la misión de nuestra institución.

Nuestros niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos esperan que podamos brindarles una educación de calidad, vale decir, una educación que les proporcione las oportunidades y las herramientas necesarias

para afrontar, comprender y actuar de manera eficaz en este mundo, con todas sus complejidades e incertidumbres. El mundo que les ha tocado vivir, y que hasta cierto punto han heredado de nosotros. No es posible seguir postergando las soluciones que son necesarias e imprescindibles.

Todos los estudios nacionales e internacionales realizados en las últimas dos décadas, no solamente ponen de relieve los bajos logros alcanzados por los y las estudiantes en los diferentes niveles del sistema educativo, sino que además, proporcionan explicaciones sobre los factores que explican estos resultados. En este III Congreso nuevos estudios y evaluaciones serán presentados.

En el instituto estamos plenamente conscientes de los retos que afronta la educación dominicana en este momento. Y porque, además, somos conscientes de sus grandes debilidades, orientamos todos nuestros esfuerzos de inteligencia y sabiduría de que somos capaces, para desentrañar a fondo los factores que explican esta realidad, y que de ser transformados, permitan así mismo, la transformación de nuestra educación.

La Iniciativa Dominicana para una Educación de Calidad (IDEC), el propio Ministerio de Educación y otros organismos e instituciones del sector educativo, han contado y cuentan con un notable conjunto de evidencias de la problemática educativa dominicana, y de las vías que puedan contribuir con su desarrollo. Estos tres días de trabajo proporcionarán nuevos aportes, que esperamos se constituyan en referencia para el debate actual, y para la búsqueda de soluciones.

Quiero terminar las palabras de apertura de este III Congreso Internacional IDEICE 2012, con las mismas con que lo hice en el II Pre Congreso ISFODOSU-IDEICE 2012:

Amigas, amigos, estimados todos, el Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE) es una institución de todos ustedes. Está al servicio de todos ustedes, lo que significa que está al servicio de la educación dominicana. No es el patrimonio de sus funcionarios y sus empleados, es una institución que surgió y deberá preservarse para seguir ofreciendo a la comunidad educativa, al Ministerio de Educación, a la sociedad en general, los conocimientos, las valoraciones y explicaciones acerca de lo

que acontece en todos los niveles y ámbitos del sistema educativo dominicano. Esa es su razón de ser, y ese –al mismo tiempo- deberá seguir siendo su norte.

Felicidades a todos y a todas ustedes, pongámonos en actitud de aprender. Dejemos que el conocimiento y la sabiduría de quienes se han dado el compromiso y la obligación de presentarnos sus hallazgos, nos embriaguen.

Brindemos a favor del conocimiento de la educación dominicana y la oportunidad que este nos ofrece para ser mejores, que no es más que a favor de que todos nuestros niños, niñas, adolescentes y jóvenes adultos que están en nuestras aulas, alcancen su anhelo y sueño de aprender, de constituirse, en el mañana, en hombres y mujeres dignos y de bien.

Muchas gracias

b) Discurso inaugural: Mtra. Josefina Pimentel, ministra de Educación

Muy buenos días, Dra. María Eugenia Paniagua, coordinadora general del CECC/SICA, conferencista principal invitada, amiga y aliada de nuestro Ministerio en la búsqueda de una educación de calidad, equidad e inclusión social. Gracias por acompañarnos una vez más.

Dr. Leonardo Valeirón, distinguido amigo, gran colaborador, director del IDEICE, y en él, a todo el equipo de trabajo que ha hecho posible esta actividad.

Un saludo especial a los colegas viceministros y viceministras que nos acompañan; Sra. rectora del IS-FODOSU, Sres. directores de institutos, distinguidos invitados e invitadas especiales de las universidades que están aquí. Sra. vicerrectora, Sra. vicedecana, Sra. directora del Instituto de Investigación de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, distinguidos amigos; Sres. directores regionales que están aquí presentes, directores de distritos, maestros, maestras, amigos y amigas de la prensa, a todos gracias por su participación activa en este III Congreso del Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa.

Señores y señoras, en el Ministerio de Educación reconocemos la importancia que tiene la evaluación y la investigación científica en los procesos de desarrollo de una educación de calidad, conocer la realidad educativa en sus diferentes manifestaciones y sobre todo analizar y comprender los factores que la explican, es una condición importante para definir políticas educativas, pero sobre todo para reorientarlas, adecuarlas o transformarlas si fuese necesario.

No cabe la menor duda de que con respecto a los años 80, la educación dominicana ha tenido avances importantes, pero también no es menos cierto que todavía estos avances no han impactado en la forma que todos esperábamos, y esta es la razón de estos esfuerzos dirigidos a la formación integral y los aprendizajes de todos nuestros estudiantes. Los estudios nacionales e internacionales lo han puesto de relieve, los logros de aprendizaje siguen siendo un tema pendiente que debemos aun afrontar. Las evidencias apuntan a que no estamos alcanzando las expectativas que como país, como sociedad y como comunidad educativa, prescribimos, anticipamos y nos dimos en las reformas de los años 90.

Todos conocemos los diversos factores que explican estos logros aún limitados:

En primer lugar, aquellos que tienen que ver con el contexto del estudiante y de la propia educación, como condiciones de pobreza, de desigualdad, analfabetismo, y con ello la baja valoración que la educación tiene en muchas de nuestras familias.

Un segundo conjunto de factores está referido a los propios estudiantes, y en este sentido tenemos que tomar en consideración el interés, la dedicación, la motivación, entre otros, que el estudiante pone de manifiesto en el proceso de su formación escolar.

En tercer lugar todos aquellos factores propios de la gestión educativa y que son responsabilidad del propio Ministerio de Educación, me refiero a centros educativos y aulas suficientes para todos nuestros niños y niñas en edad escolar y para todos niveles y modalidades que prescribe la Ley General de Educación, y sobre todo en condiciones óptimas para llevar a cabo procesos educativos que apunten a una formación integral y que modele la calidad educativa en todo y cada uno de aquellos elementos que inciden en la formación de nuestros niños y jóvenes. Me refiero también a disponibilidad de espacio para el desarrollo físico, artístico y científico tecnológico de nuestros estudiantes, así mismo, a programas y estrategias que potencien la alimentación escolar y que permitan que nuestros estudiantes tengan la posibilidad, desde la escuela, de contar con los nutrientes que ponen en juego sus talentos y que ponen en juego también el esplendor y despliegue de todas sus capacidades. Al igual que la atención especial a aquellos estudiantes en condiciones de alto riesgo, pero me refiero también a materiales didácticos suficientes y de calidad, apropiados a cada nivel y cada grado, que el maestro pueda gestionar con eficiencia y habilidad y que haga más rico y lúdico el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos.

También, un factor importante es el cumplimiento del horario y la jornada escolar, un tema que nos agota a todos porque estamos trabajando con la mitad o tal vez, yo diría, un tercio de lo que prescribe el currículo, y así no podemos aspirar a mejores resultados. Igualmente, condiciones de vida digna a nuestros docentes, esto es una variable también fundamental para lograr un maestro motivado, comprometido, interesado, entusiasmado y que ame su oficio y traduzca esto en un trabajo cotidiano que apunta a un desarrollo humano integral de sus estudiantes. Pero así mismo, también,

docentes formados con las competencias imprescindibles para desarrollar una educación de calidad, y agrego un aspecto de real importancia para las políticas y la evaluación de las mismas y son aquellos indicadores verificables que nos ayuden a dar seguimiento y verificar los avances o los rezagos que tiene el sistema y donde cada actor sepa cuál es su real compromiso y responsabilidad, que podamos medir si este actor está cumpliendo o no, para impactar de manera sistémica y continuar los procesos educativos que se gestan en el Ministerio de Educación y que se reflejan en los centros educativos y las demás instancias de educación.

Otros muchos factores pueden ser señalados, pero los arriba mencionados nos proporcionan una idea de lo que ello significa y yo añadiría además, un presupuesto justo que te permita también responder a todos estos requerimientos de una manera fluida, pertinente y oportuna, por tanto, este conjunto de variables articuladas en una visión de Estado, entiendo que deben ser puesta en juego y que tal vez en el pasado no han estado operando de la manera esperada para explicar muchos de estos resultados que aún no nos satisfacen.

Del propio Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE), estamos recibiendo otros informes de investigaciones y evaluaciones que nos proporcionan evidencia de la realidad escolar que hemos descrito anteriormente y que es necesario encarar de una manera sistémica, responsable y eficiente y sobre todo con el compromiso de todos los actores de la comunidad educativa local y nacional.

Si bien con las reformas de los años 90, Plan Decenal de Educación 1992-2002, se puso todo el empeño en educación básica, y en los últimos años, en el primer ciclo de este nivel, recientes estudios nos ofrecen evidencia sobre lo mucho que aún tenemos que hacer para poder resolver las debilidades que como sistema tenemos en el desarrollo de una educación de calidad.

Esos estudios que serán presentados y debatidos en el marco de este Tercer Congreso IDEICE 2012, deberán servirnos para generar sinergias entre todos los actores comprometidos con la educación, a fin de superar los atrasos que aún debemos enfrentar.

De manera particular, reconocemos el esfuerzo puesto por la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, CECC, en el marco del sistema de integración de los países de Centroamérica y el Caribe, en la persona de su digna secretaria ejecutiva, la Dra. María Eugenia

Paniagua, quien nos honra con su presencia, siendo conferencista principal invitada en este III Congreso, por los esfuerzos desarrollados para contribuir con la comprensión del proceso educativo en el aula, con el estudio que ustedes han coordinado y auspiciado sobre el éxito y el fracaso escolar, que será objeto de presentación y análisis en el marco de este III congreso, y en esta misma mañana, en el simposio que se ha organizado al respecto para tales fines.

Debo manifestarle a los organizadores de este importante evento que ha sido muy atinado, el hecho de que la presentación de estos resultados se vean seguidos por un taller para maestros y maestras, a partir de las recomendaciones que emanan de este importante esfuerzo investigativo.

Lo mismo debemos señalar de las otras evaluaciones/ estudios que se han realizado y que serán también objeto de presentación y debate en este evento, nos referimos a la Evaluación de impacto de los coordinadores educativos y pedagógicos, pero también a la Evaluación de la gestión compartida de la Regional 10, Santo Domingo Este, que este ministerio viene desarrollando desde hace un tiempo, y además, al Estudio de prevalencia de violencia en los centros educativos dominicanos, entre otros importantes estudios para la comprensión de nuestra realidad y sobre todo para identificar políticas y estrategias que nos ayuden a superar las debilidades, las dificultades o los problemas que evidencien estas investigaciones.

Estamos convencidos de que todos estos esfuerzos investigativos, serán muy bien acogidos por esta audiencia y por la comunidad educativa nacional y de su debate surgirán recomendaciones importantes que contribuyan con el desarrollo de una escuela de mayor calidad.

Debemos destacar que en el Ministerio de Educación no estamos escatimando esfuerzos para lograr que nuestra educación se transforme. Hoy, un conjunto de proyectos, un enorme conjunto de estrategias y acciones se vienen desarrollando para contribuir con este proceso y este anhelo nacional, bajo este convencimiento estamos llevando a cabo un conjunto de estrategias muy concretas que permitan reencausar los procesos educativos nacionales, ofreciéndoles a nuestros maestros un ambiente de respeto y motivación para llevar a cabo la noble tarea de formar a los niños, niñas, adolescentes y adultos que están bajo su

responsabilidad, que siguen creyendo que la escuela es la institución más importante y creíble de la sociedad dominicana.

Esto fue puesto de manifiesto en el Estudio internacional de educación cívica y ciudadana, que fue realizado en el año 2009. Estas estrategias y acciones tienen como referente los alineamientos establecidos en los Objetivos del Milenio, en el Plan Decenal de Educación 2008-2018, de las Metas Educativas 2021, de la Estrategia Nacional de Desarrollo, del Plan Estratégico de la Gestión 2008- 2012, así como también del actual Plan de Gobierno 2012-2016, bajo la dirección de nuestro presidente constitucional, el Lic. Danilo Medina, quien también ha priorizado dentro del sector educativo metas de un gran contenido estratégico, que harán impactar el presente y el futuro de la educación dominicana.

Estas estrategias y acciones se organizan en tres ejes fundamentales que entendemos permean todo el accionar de nuestro Ministerio, me refiero al **eje de fortalecimiento** institucional y todos los temas que aportan para el fortalecimiento de la gestión, para la modernización de la gestión educativa, también para ampliar y expandir los procesos de desconcentración y descentralización hacia nuestros centros educativos y todas aquellas políticas que hagan aún más eficiente los procesos de gestión administrativa, financiera y pedagógica que permitan un avance más ágil de nuestras políticas.

El **eje de la calidad** que a su vez debe permear toda acción de nuestro Ministerio, por pequeña que ella sea, pero sobre todo que esté orientada a transformar la gestión del aula y de nuestros centros educativos, para que realmente esto se revierta en aprendizajes y logros significativos de rendimiento en nuestros alumnos, y sobre todo para que nuestra escuela sea un escenario del cual todos nos sintamos orgullosos y que la sociedad también confíe para la construcción de una sociedad más digna, más equitativa y más próspera.

Finalmente, un tercer **eje es el de diálogo social**, no hay otra institución que pueda concertar más alianzas y más interés de la sociedad que la educación, y por tanto, el Ministerio debe permanecer abierto de manera flexible y abierta, oportuna a todos los actores de la sociedad que en alguna medida participan en forma directa o indirecta en los procesos de formación de nuestros niños y jóvenes que representan un tercio de la sociedad dominicana, entonces, un diálogo

de respeto, de comprensión pero también donde se identifiquen las responsabilidades que competen a cada actor en la búsqueda de la mejora y que nos permita avanzar juntos, y crear un compromiso colectivo de nación, con la sostenibilidad del sistema educativo nacional.

En este sentido, estos tres ejes organizan de manera armónica el conjunto de iniciativas que se vienen desarrollando. Es en este contexto que es preciso señalar, de manera muy especial, los esfuerzos que la sociedad civil y el propio Estado vienen haciendo en el marco de la Iniciativa Dominicana por una Educación de Calidad (IDEC), la que se constituye en una estrategia global y esperanzadora para que la educación nacional alcance niveles de desarrollo en los próximos años.

Es oportuno señalar también que el conjunto de estos esfuerzos no debe olvidar que la razón fundamental que nos convoca y nos debe guiar a todos, es que nuestros niños, adolescentes, jóvenes y adultos que están y estarán en los próximos años en nuestras aulas, se formen integralmente como ciudadanos y ciudadanas de un mundo complejo como el que nos ha tocado vivir, que desarrollen todas las competencias necesarias para accionar en ese mundo, que encuentren en la escuela también un espacio apropiado para construir su propio proyecto de vida centrado en el trabajo digno, centrado en el aporte que ellos también deben dar a la sociedad, pero sobre todo que tome en cuenta sus diferencias individuales, sus aspiraciones como jóvenes, sus talentos, sus intereses, de manera que ellos puedan integrarse al mundo del trabajo y de la vida ciudadana con mucho mayor conciencia de lo que significa ser un adulto joven con responsabilidad social y con un compromiso de ser mejores personas.

Desde este punto de vista, entiendo que, desde una perspectiva de seres humanos solidarios, comprometidos con el desarrollo social y sostenible, trabajadores, justos, bondadosos, forjadores de un camino nuevo y de una nueva sociedad, en fin, de un nuevo imaginario social, desde esa perspectiva debemos formar a nuestros jóvenes y a nuestros niños.

Es una meta enorme, estoy consciente de esto, sin embargo, asumimos la responsabilidad de crear las condiciones junto a ustedes para ir proporcionando y creando las condiciones que se necesitan para alcanzar esta meta. Entiendo que no hay tiempo que perder, que una generación de dominicanos y dominicanas que está representada por niños y niñas que asisten a las

aulas, merece más y mejores oportunidades para desarrollar al máximo sus potencialidades desde el escenario de la escuela. Así es que, con esperanza, con ilusión, con un sentido de propósito y de dirección, y también entendiendo que esto es una oportunidad que la vida nos da a partir de este nuevo presupuesto y de estas líneas de acción que pretenden acometer acciones que superen muchos de los rezagos del pasado, dejamos abierto este congreso, entendiendo que es una magnífica oportunidad para mirar con profundidad, con objetividad y sobre todo con valentía, muchos de los problemas que nos aquejan, para entre todos asumir este reto, así es que me siento acompañada por todos ustedes, por el excelente equipo de trabajo que conforman todos los colaboradores del ministerio, con la ayuda de Dios, con el apoyo de nuestro Presidente, yo sé que lo vamos a lograr. Muy buenos días.

c) Conferencia magistral: “Tendencias internacionales en la formación de los educadores”. Dra. María Eugenia Paniagua, coordinadora general de la CECC/SICA, Costa Rica

Muy buenos días a todos y a todas. Sra. Pimentel, reciba de sus colegas los ministros de Educación de Centroamérica sus saludos, sus cariños y sobre todo sus deseos de éxito en su gestión. Para mi amigo Leonardo, un agradecimiento por la oportunidad, y para cada uno de ustedes mi aprecio, mi reconocimiento por el extraordinario trabajo que están haciendo en procura de la mejora de la educación dominicana.

Quisiera invitarlos a una reflexión que me preocupa desde hace más de 20 años, “¿qué es lo que no estamos haciendo?”. Hace más o menos 5 años decidí averiguar qué es lo que hacen exactamente los países que tienen logros importantes en los productos educativos, hice una especie de estado del arte para averiguar exactamente qué es lo que se hace y descubrir qué es lo que nosotros no estamos haciendo.

Mi trabajo me da la oportunidad de conocer qué es lo que está pasando en los sistemas educativos centroamericanos, y permítanme compartir con ustedes algunos datos preocupantes: el primer dato que quiero compartir es que de cada 100 niños que entran a primer grado, cuando tienen 12 años el 60% ya no está en la escuela. Ese es un dato que debería golpearnos la conciencia, y es un dato del cual la República Dominicana no se escapa.

Veamos otro dato: más o menos el 50% de la población en Centroamérica tiene menos de 35 años, pero la mayoría de ellos no terminaron la escuela, ni llegaron a 6to grado, ¿de qué se trata esto? Tenemos a toda Centroamérica terriblemente preocupada por el tema de la violencia, la drogadicción, la seguridad ciudadana, etc., pero ¿no les suena a ustedes que algo aquí está conjugándose mal?

Quisiera que frente a estos datos que les acabo de mostrar, miráramos, qué es lo que los otros países están haciendo.

Básicamente he llamado a mi presentación “Tendencias internacionales en la formación de los educadores”.

Los organismos como la UNESCO, la OEI, la OEA, la OCDE, el Banco Mundial, etc., vienen discutiendo el tema de la formación inicial de los educadores cada

vez con mayor insistencias, trabajamos muchísimo la educación inicial, la primaria, después estamos enfocándonos en el primer ciclo, pero todas las investigaciones nos dicen con muchísima claridad que el problema está en la formación de los educadores, el tema es que los niños son el resultado de lo que los maestros lograron hacer en las aulas.

Es evidente que en los documentos hay consenso en estas organizaciones de que el factor relevante para la transformación del sistema educativo es el educador. Pero yo voy a tener el atrevimiento de decir que están un poco equivocados, porque los educadores al igual que los niños, son el resultado de quienes los formaron. Los educadores dan lo que en su formación les dieron para dar, entonces para mí el problema está en quien forma a los maestros, insisto en que estamos equivocados, acusamos al maestro de que no sirve, de que el maestro no es esto... ¿pero de dónde viene el maestro?, ¿quién lo formó? Creo que el problema está un poco más atrás, el problema está en quien forma a los maestros.

No puede ser que cualquiera forme a un maestro, sin entender qué significa el sistema educativo, sin entender qué significa la educación, sin entender el compromiso social y el impacto que tiene la educación en la generación del desarrollo humano sostenible.

Estas entidades ya no discuten el hecho de que toda posibilidad de éxito de una transformación educativa depende de los educadores, ahora la discusión se está centrando en las debilidades y fortalezas del diseño actual, y hacia dónde deben orientarse los cambios en esta materia. No hay un solo país centroamericano o latinoamericano que no esté discutiendo este tema, todos discutimos lo mismo, todos encontramos respuestas distintas, todos tenemos contextos diferentes.

El análisis de las tendencias internacionales ofrecen un marco de referencia, pero nada más para orientarnos, no para copiarlo: los países logran desarrollarse en un proceso sistémico que conjuga múltiples variables que son propias y que están determinadas por su historia, por su cultura, por el momento histórico, por las condiciones económicas, etc. Cada país tiene un modo de resolver y un ritmo para resolver, no todos podemos resolver de la misma manera y esto tenemos que entenderlo. Por esto es importante conocer, quiénes somos como país, en qué momento estamos, qué hemos

hecho y hacia dónde vamos, pero al mismo tiempo entender qué están haciendo los otros países para aprender de las lesiones aprendidas de ellos.

Las tendencias internacionales que se indican a continuación se deducen de múltiples documentos, del análisis de las características de las experiencias innovadoras y de la oferta de instituciones connotadas internacionalmente, de ahí surge el trabajo.

La primera tendencia que encontramos es la necesidad de la evaluación de estándares de desempeño. El diseño del proceso de evaluación de los educadores basados en estándares de desempeños, tanto para ingresar al servicio activo como para acreditar la calidad del educador en servicio. Decirlo, muy fácil; hacerlo, se las trae. En Costa Rica como experiencia les puedo contar que el actual ministro de Educación decidió hacer una prueba a los profesores de inglés para ver si hablaban inglés, el resultado fue patético, el 60% no lo hablaba.

¿Cuál fue la estrategia que utilizó?, normalmente nos equivocamos pensando que este tipo de proceso de evaluación suena a castigo, suena a *"me van exhibir como incompetente"*, entonces él lo que hizo fue crear un mecanismo muy interesante, en el que invitó libremente al que quisiera hacer las pruebas y el que salía mal en las pruebas automáticamente iba a recibir, respaldado por el Estado, un año en la universidad para recuperar sus niveles. Obviamente esto fue consensado y es algo que en Costa Rica se hace con mucha frecuencia con los gremios.

Los gremios deben ser aliados no enemigos, a los gremios no se les avisa cuando ya tomamos la decisión, se toma con ellos, y los resultados han sido un mejoramiento significativo en la enseñanza del inglés. ¿Cómo queremos un país bilingüe si los profesores de inglés no hablan inglés? Los muchachos no pueden hablar inglés, pero se hizo en una concertación y ahí vamos adelante. Se ha intentado hacer lo mismo en el área de matemática, y descubrimos también lo que ya todos sabemos y no decimos, los profesores de matemáticas no saben matemáticas.

Entonces aquí tenemos que hacer uso de una de las tendencias internacionales, hay que evaluar a los profesores en su desempeño, pero no para castigarlos ni para amenazarlos, sino para deducir y entender exactamente qué es lo que no saben y qué es lo que tienen que saber. Hay que evaluar al que entra nuevo, no puede entrar al servicio activo cualquiera.

También hay que acreditar la calidad del maestro que pide trabajo en el Ministerio de Educación. El Ministerio de Educación por ser el principal empleador, tiene que valorar si lo que le está llegando es lo que realmente necesita, la evaluación del desempeño es importante y se está aplicando en los países de avanzada, no es fácil, no es sencillo y necesita de consenso. La otra es crear pruebas de ingreso a la carrera para los postulantes, lo que les decía hace un momento, no todos pueden ser maestros, no puede ser que en Centroamérica el que se hace maestro es justamente el que no recibieron en ninguna parte, y todos sabemos que así es. Cuando se ingresa a la universidad y se hace prueba de ingreso a la carrera A, B o C, y no me reciben porque no tengo las competencias, entro a educación por si acaso me reciben, o algunas conversaciones en la familia son en el siguiente tenor: *"hazte maestra por lo menos"*. En los países de avanzada hacerse educador es superior a hacerse médico o hacerse ingeniero.

Entonces las pruebas de ingreso para los postulantes hacen que entrar a educación, es para las personas más brillantes, para las comprometidas, entrenadas y no el que sobró en las otras carreras. Y de nuevo les menciono el consenso, todos tenemos que estar de acuerdo en que a educación tienen que entrar los mejores. No me imagino a un gremio de educadores, exigiendo que no se hagan pruebas, porque los gremios quieren tener un gremio de profesionales de altísimo nivel y deben ser los primeros en exigir en que los que entren deben ser los mejores.

Tercero, la investigación acción, me sorprendió muchísimo al decir don Leonardo y la Sra. Pimentel de que hay un programa en que se están incentivando a los docentes a hacer investigación. La introducción dentro de la formación inicial de los maestros del aprendizaje y del uso de la investigación acción con el propósito de que los docentes sean capaces de analizar crítica y constructivamente el entorno de trabajo y sus actores, es más o menos cierto, la formación como investigador le permite a la persona desarrollar sus estructuras cognitivas, le permite ser riguroso académicamente, le permite desarrollar capacidad de pensamiento crítico que le permita entonces tomar decisiones de cierto nivel. Nuestro educador debe ser capaz de analizar su entorno, pero no bajo el supuesto de *"a mí me parece"*, *"yo creo"*, *"yo supongo"*, sino porque hizo una investigación donde tiene un marco teórico que le permite argumentar qué está haciendo y por qué. Es necesario que en la curricula de formación docente a cualquier

nivel, inicial, licenciatura, etc., los profesores desarrollen los instrumentos básicos de pensamiento de la investigación.

Una de las cosas que más me ha llamado la atención de los países de avanzada es el tema de la práctica. En mi país la práctica docente para graduarse como maestro tiene una duración como de 2 meses y eso no sirve para nada, pues no está entendiendo el entorno. ¿Qué está pasando en los países de avanzada? Tienen una práctica supervisada o clínica, están siendo acompañados. En el caso de Finlandia la práctica se divide en 3 períodos, más o menos son seis años de estudios. En los dos primeros años la persona va al aula a mirar y a presentar informes de lo que ve, los otros dos va a hacer práctica acompañado de un mentor, pero los dos últimos años da clases bajo su responsabilidad. Esa persona cuando se gradúa conoce el aula, los niños, la materia, a los padres, los problemas, los logros.

¿Cómo puede un maestro nuestro con una práctica de dos meses entender el entorno?, ¿se pondrían ustedes en las manos de un médico que hizo una práctica de dos meses? Jamás, se mueren. Pues es lo mismo que está sucediendo, hay que hacer un trabajo de revisión de la práctica que hacen nuestros estudiantes, la práctica debe ser a lo largo de toda la carrera supervisada permanentemente.

La otra es que la formación docente debe estar asignada a la universidad, les confieso que desconozco cómo funciona aquí, pero en Guatemala por ejemplo, la formación inicial no está en las universidades, todavía tenemos que la formación docente se mantiene en escuelas de formación a nivel postsecundario, pero no universitario, y toda la formación inicial, absolutamente toda debe estar en manos de las universidades.

¿Cuál es mi preocupación? Como nos llegan personas que no tienen muy buena formación previa, la teoría está prohibida, pensar está prohibido, hablarles a los muchachos en "difícil" está prohibido porque los pobrecitos no entienden. No entiendo a un profesional que no tiene un respaldo teórico de su accionar. Cómo es posible que formemos maestros que no entienden cuál fue el aporte de Vygotsky, cuál fue el aporte de Piaget, qué ha dicho Asubel, que no entiende las nuevas teorías del aprendizaje, que usa la expresión constructivismo porque es la palabra de moda, pero no porque esté entendiendo de qué se habla, porque cuando uno le habla de currículo dice que la palabra currículo es un poco difícil porque tiene 100 definiciones, depende

del autor que usted esté leyendo, al final de cuenta no tenemos muy claro qué entendemos por currículo y no entiendo de qué habla.

Cuando hablamos de estructuras cognitivas y de todo lo que tiene que ver ahora con la neurociencia, el maestro se queda perdido.

Cuando usted le pregunta a un maestro por qué está haciendo lo que está haciendo, no se lo puede explicar. Pregunta mágica ¿por qué los niños no pueden ir al baño? Nadie sabe, quizá disciplina, porque así debe ser, etc. Por favor, eso es una agresión, un niño en primer grado que dice que necesita ir al baño, hay que dejarlo, el maestro le dice no, quédese sentado, espere al recreo, etc., pero pregúntele por qué le dice que no y no le podrá explicar. ¿Por qué hay que ponerles a los niños tareas al final del día? Nadie sabe explicarlo, es la costumbre, pero ¿por qué nosotros como educadores no replanteamos las costumbres a ver si lo que hemos estado haciendo y lo que hacían las maestras de hace años es lo correcto o no? Porque no hay respaldo teórico para argumentar lo que estamos haciendo.

Una alumna mía llega a la clase tarde y sus ojos están muy rojos y le pregunto "¿te pasó algo?", y me dice: "sí, he llorado toda la tarde", "¿y por qué?", "porque una mamá llegó y me agredió diciéndome que yo no sabía lo que estaba haciendo", y le pregunto a mi alumna "¿y qué fue lo que hiciste?", "hice una evaluación de cierta manera, etc.", "¿Tú le explicaste a la mamá por qué hiciste esa evaluación o qué referencias teóricas o de experiencias tienes en vez de ponerte a llorar?". No me imagino a un médico que se ponga a llorar porque una mamá le diga "¿sabes qué? A mi chiquito usted no lo va a vacunar".

Tenemos un problema de actitud porque nuestro maestro no tiene los referenciales teóricos ni la madurez profesional para enfrentarse a un padre de familia y decirle "permítame explicarle que Vygotsky dice..., la investigación que hice dice..., Piaget dice..., etc.", no, lo que la maestra hace es ponerse a llorar, no somos profesionales. Entonces, como padre de familia, ¿qué pienso de la educadora de mi hijo que se pone a llorar cuando le hago una pregunta profesional?

Es necesario revisar la currícula y revisar que haya una conexión entre la teoría y la práctica. Un maestro que se niega a trabajar con la teoría, lo siento no puede ser maestro, un maestro que le damos 5 paginitas para leer en la semana y me dice que es demasiada lectura para él, no puede ser maestro. Normalmente en un

doctorado en los Estados Unidos o en Europa usted tiene que leer 500 páginas a la semana, ¿por qué nuestro maestro no puede leer 5?, algo está mal, la formación docente debe ser un continuo a lo largo de toda la carrera profesional, entonces aquí se convierten en muy importante las organizaciones que los ministerios de Educación y las universidades tienen para que el educador siga formándose a lo largo de su carrera profesional.

Cuando yo estudiaba en la universidad, las computadoras no existían, llegó una computadora a la Universidad de Costa Rica que se llamaba Matilde, y era tan grande, tan grande que ocupaba el espacio de un aula, era una computadora y eso no tenía nada que ver conmigo. Hoy en día no ando en ninguna parte si no cargo mi computadora, mi iPad, mi celular y si no estoy conectada. En muy pocos años la transformación ha sido de tal forma que yo he tenido que formarme aun cuando la escuela normal donde yo me gradué no me dio esa formación.

Es diferente una institución que me ayuda a continuar formándome a una institución que me acoge para darme todo lo que la universidad no me dio, son cosas diferentes, entonces no se vale que el ministerio tenga organismos para resolver lo que la universidad no enseñó, debe tener un organismo para continuar el proceso de enriquecimiento profesional de sus maestros y esto lo encontramos en los países de avanzada. Y debemos, como dije al principio, repensar la formación de los formadores, hay muy pocos programas que recogen a los formadores de maestros para reciclarlos, me resulta incomprensible maestros que tienen unos 60, 65 años que son reconocidos como personas de larguísima trayectoria en educación, y te lo encuentras diciendo: “¿yo, Facebook? Jamás”, creo que tiene algún problema, porque sus estudiantes todos tienen Facebook ¿y cómo el profesor no tiene?, yo tengo que tener mi Facebook, email, Twitter, como mis estudiantes, es un mecanismo para trabajar con ellos.

Hace un momento estábamos conversando con nuestro amigo Leonardo, y decíamos algo que es cierto, las estructuras cognitivas de nuestros muchachos son distintas a las nuestras, y permítanme darles un ejemplo: tengo un hijo anciano que tiene 42 años, definitivamente es un viejito, mis estructuras cognitivas se configuran a partir del texto blanco y negro y que yo llevo bajo el brazo, y puedo llevarlo al baño y escuela, es un texto rígido, pero mi hijo con 42 aprende con la

televisión, lo tengo grabado como de 2 años peleando con el gusanito de plaza sésamo, él está aprendiendo con el movimiento, está aprendiendo de otra forma.

Hay una diferencia entre la forma en la que ellos aprenden y en la que yo aprendo. Por esas cosas de la vida, tengo una hija años después, hay una diferencia de casi 11 años entre mi hija menor y los hijos mayores, y esa chiquita se acerca a la computadora sin ningún entrenamiento (ella nació con el chip incluido). Tres generaciones y la forma en la que yo aprendí es totalmente distinta a la forma en la que aprendió mi hija pequeña que ahora tiene 30 años. Pero es distinta a mis nietos, mi nieto tiene 12 años y tiene Facebook y correo electrónico.

Una vez le dijo a mi marido: “pero Tito ¿por qué te preocupas?, todo está en internet, solo tienes que buscarlo.”, ese nano dijo eso solo teniendo 8 años, ¿cómo podemos enfrentar esto con maestros que están ingresando al sistema pensando que su manera de aprender es la misma que nosotros?, imposible, ¿cómo podemos enviar a educadores a las aulas a enfrentar niños con el chip integrado?, no importa el nivel económico porque es falso, aunque su nivel económico sea desfavorable como quiera tienen el chip incorporado, ven televisión, ven las pantalla en los centros comerciales, etc.

El maestro se enfrenta a ellos hablándoles como me hablaban a mí los maestros cuando solamente se usaba el texto en blanco y negro. Hay algo que cambiar, hay que repensar la formación de los formadores, los que forman a los maestros tienen que tener el chip incorporado y el que no lo tenga hay que incorporárselo y si no lo quiere está fuera. Pregúntense cuántos de los presente tienen el chip incorporado y si no los tienen les invito a que hoy en la tarde miren a ver qué hacen.

Hay dos aspectos que no son tendencias aún, pero que tienen una importante incidencia en la calidad de la formación de los educadores, este aspecto con la teoría tiene que ver con la formación de los maestros. Un maestro que hizo una mala primaria cuando pequeño, hizo una mala secundaria, va a ser un mal maestro, porque es una cadena, es una consecuencia, entonces cuando nos preocupamos por la calidad de la primaria, no es solamente que nos estamos preocupando por un derecho inalienable de nuestros estudiantes de ser muy buenos, sino que estamos preparando a futuros maestros porque tienen muy buena formación. Esto casi no se está mencionando, pero fíjense que es una visión sistemática, lo que hacemos en uno, de alguna

manera repercute en otro. Un maestro que viene de un sistema educativo pobre intelectualmente será pobre intelectualmente y va a formar pobremente a sus estudiantes.

Y el otro es que hay que agregar un tema que se llama el conocimiento pedagógico del contenido. En la formación docente o le damos mucha importancia al contenido o se lo damos a cómo se enseña el contenido. En Costa Rica, esto último se llama pedagogismo, saben las didácticas, pero no saben qué enseñar. Este nuevo concepto del conocimiento pedagógico del contenido implica que el maestro tiene que dominar el contenido, pero al mismo tiempo tiene que dominar cómo lo enseña y cómo lo enseña a distintos tipos de estudiantes. Una persona que va a ser maestro de primaria no puede graduarse de maestro de primaria si no domina todos los contenidos de matemática de la primaria y no sabe cómo enseñarlos, ¿cómo graduamos a una persona que no domina las fracciones y no sabe cómo enseñarlas?

Los retos que tienen los países en cuanto a la calidad de los docente es política pública, hay que diseñar política pública, pero no puede ser la de un partido en el gobierno, tiene que ser del Estado, independientemente de quien esté en el gobierno, debe haber política pública del Estado, que nos diga qué se va a hacer en los próximos 30 años con el sistema educativo que sea invariable. Ese es el acuerdo que se tomó en Finlandia, en Singapur y en Japón. Entonces no importa lo que pase políticamente hablando o económicamente hablando porque hay una política pública clara del desarrollo del Estado para el sector público.

Favorece el diálogo interinstitucional, es muy importante que las universidades hablen con los ministerios, los ministerios con las universidades, los gremios con ambas, la sociedad con ambas, los medios de comunicación estén hablando, es un diálogo interinstitucional, un diálogo del Estado y del país en busca de garantizar que el capital humano se desarrolle de la mejor manera, debe darse apoyo político y económico a las investigaciones y a las innovaciones en el campo de la formación docente y aquí mis felicitaciones don Leo por el trabajo que están haciendo, no en todo Centroamérica tenemos este tipo de organizaciones, que dicha.

Hay que diseñar el proceso de educación continua de los educadores como un proceso de actualización permanente. No vale que el educador piense que sus pro-

cesos de actualización permanente es un problema del ministerio, tiene que pensar que es un problema personal, es un problema de actitud profesional, yo tengo que aprender por mí misma, tengo que ser mejor, si el Estado me ayuda me parece perfecto. No entiendo cómo hay educadores que aun dicen *“la computadora la tengo cuando me la regalen”*. Lo que son las nuevas tecnología debo apropiarme de ellas, si el Estado me ayuda, que dicha, si no, pues tengo que hacerlo yo, esa es una actitud profesional. Hay que dar una nueva dimensión a la planificación y a la gestión educativa que debe estar al servicio de políticas y estrategias educativas, entre ellas la formación inicial de los educadores.

De una experiencia que tiene la República Dominicana, que me parece que es única en Centroamérica, que es la Escuela de Directores, tuvimos una reunión con los ministros y algunos viceministros centroamericanos, en la cual nos acompañó don Víctor Sánchez y el consenso fue de que la CECC/SICA debe empezar a trabajar con la gestión de las instituciones educativas, es decir, con los directores. Claro, ya la República Dominicana inició el camino, la idea es llevar esta experiencia al resto de los países para que la utilicen como referente.

Hay que proponer un proceso de revisión o reformulación estructural de todo el sistema educativo, no es posible que el niño y el joven tengan que acomodarse a la escuela, es la escuela que tiene que acomodarse al niño. Estamos hablando de educación inclusiva, y desde esa perspectiva, el sistema educativo tiene que reformularse, los estudiantes deben estar adentro mínimo hasta que cumplan los 15 años, pero la escuela no puede quedarse tranquila si el niño se va, y si el niño se va porque en la escuela hay algo que lo induce a irse, la escuela tiene que cambiar, eso es lo que significa una reformulación estructural.

Hay que simular los procesos de acreditación de las carreras universitarias en educación. Una universidad que forma maestros y se niega a que le acrediten su carrera, a esa universidad hay que ponerle un signo de interrogación. Todas las carreras universitarias en educación tienen que estar acreditada por el órgano nacional correspondiente y deberían ser las primeras en acreditarse. Los retos a los que se enfrentan las universidades y los centros de formación demandan diseñar nuevos programas, hay que hacer una red y tomar decisiones y hay que conversar y dialogar. Las universidades deben crear centros de prácticas, laboratorios, etc.

Las universidades o los centros de formación docente tienen que trabajar el contenido pedagógico, esto es un tema que hay que llevarlo a todo el desarrollo de la curricula. Y hay que formar un buen sistema de mentores, si queremos maestros es necesario que el que los acompañe en su práctica no sea un maestro, sino un mentor. En Europa se está creando la carrera universitaria del mentor, es un maestro muy bien preparado, que lleva una carrera especial que lo constituye en un mentor, es el que acompaña a los maestros a hacer su práctica. Un maestro que no sirve, que no domina el contenido, que no domina la metodología, que tiene debilidades, acompaña en la práctica a uno que está aprendiendo. ¿Cómo él ayuda? Yo tengo profundas dudas, eso es así como un círculo vicioso.

Hay que incluir además acciones más interactivas, las clases no pueden ser clases de que alguien hable y los otros escuchan. Más seminarios, conferencias, resolución de problemas, estudios de caso, más trabajo con estudiantes con discapacidades, con los padres de familia, más trabajo comunitario. Y diseñar un plan de desarrollo profesional del equipo académico del que tiene a su cargo la formación docente. Nada de esto es fácil, es complejo, tenemos dificultades financieras. Aun cuando ya la República Dominicana ha hecho un gran esfuerzo en ese sentido, tenemos dificultades gremiales, dificultades actitudinales, dificultades formativas, temor al cambio, tenemos muy buenas intenciones, tenemos diversos intereses, tenemos muchos actores, leyes inadecuadas, es muy complejo. Lo importante es empezar por algún lado, no pretender resolverlo todo, es condición para cada paso el consenso, el diálogo, apoyo político, comunicación a la sociedad y claridad con los objetivos. Debe ser una política de Estado, empecemos por algún lado y eso contribuye a mover los otros elementos.

Quiero darles las gracias por la oportunidad de conversar, por la satisfacción que me dieron sus risas, sus "sí" o sus "no", con el lenguaje corporal que han ido enriqueciendo conforme voy conversando y de compartir con los hermanos dominicanos en un encuentro de alto nivel, y que nos compromete con gran ilusión para ser todavía mejores. Es un honor para mí acompañarlos, estoy a sus órdenes, podemos seguir hablando, al final de cuentas no soy más que una maestra al igual que todos ustedes, un abrazo y todo mi cariño.

II. Simposio: “La enseñanza de la lectoescritura y la matemática como factores de éxito o fracaso escolar”

Mtra. Dinorah de Lima y la Dra. Nurys González, República Dominicana.

Comentarios: *Dra. María Eugenia Paniagua, Costa Rica y Dra. Wanda Rodríguez, Puerto Rico.*

Palabras de apertura al simposio

Dr. Julio Valeirón, director ejecutivo del IDEICE.

Este Simposio cuenta con la participación de las investigadoras responsables del estudio: Mtra. Dinorah de Lima y Dra. Nurys González, también tendrá como invitadas especiales para el debate a dos de nuestras conferencistas internacionales invitadas, la Dra. María Eugenia Paniagua y la Dra. Wanda Rodríguez.

En la realización de este estudio, participaron además: Licda. Glenny Bórquez, así como la Mtra. Sonnia Méndez, el Mtro. Geovanny A. Lachapell Maldonado y la Mtra. Rocío Hernández.

Este estudio surge como una iniciativa de los ministros de Educación en el marco de la Coordinadora Educativa y Cultural Centroamericana (CECC-SICA).

El presente estudio lo componen al mismo tiempo dos trabajos de investigación paralelo, pero en la misma muestra de centros educativos y personal docente:

- Las concepciones docentes acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura como factores del éxito y el fracaso escolar.
- Dominio de los contenidos matemáticos por parte del docente, como factor de éxito y fracaso escolar.

Mientras el primero nos adentrará en los niveles de comprensión y asunción del enfoque curricular vigente en la enseñanza de la lectoescritura, el segundo, el de los dominios de los contenidos matemáticos que el maestro tiene para una gestión efectiva en el aula.

La organización del simposio seguirá la siguiente estructura:

1. Presentación de los estudios por parte de los equipos de investigación.
2. Comentarios de nuestras invitadas especiales.
3. Participación del público.

a) Las concepciones docentes sobre la lectoescritura como factores del éxito o del fracaso escolar

Mtra. Dinorah de Lima Jiménez, investigadora principal, Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa.

Glenny Bórquez, Investigadora contraparte, Dirección General de Currículo, MINERD.

Introducción

La literatura revisada permite concluir que el fracaso escolar no debe ser asumido como un fracaso del estudiante, ya que es una consecuencia tanto de factores internos al sistema educativo (Ferreiro 1998; Braslavsky, 2005) o externos al mismo (Gimeno, 1984). En el caso de la República Dominicana, la incidencia sobre el fracaso escolar de los factores externos al sistema educativo son: 1. Los altos índices de trabajo infantil en la niñez dominicana (Valdez et. al. 2008; Andraca, 2007; ENHOGAR, 2011); 2. La diferencia entre niños que proceden de familias letradas de aquellos que pertenecen a familias poco letradas (Braslavsky, 2005). Entre los factores internos al sistema educativo, identificados en el estudio, se encuentran: 1. La práctica alfabetizadora de los docentes (Ferreiro, 1998; Braslavsky, 2005); 2. Una formación inadecuada de los maestros (Castillo, 2011; de Lima, 2011; Hausman y cols. 2011; Lerner, 2001; Torres, 1999); 3. Una incompreensión de la política de no repitencia de la Ordenanza 1'96; 4. El incumplimiento del horario escolar, lo que supone que los niños reciben menos de la tercera parte del tiempo de docencia (EDUCA-GALLUP, 2008).

La convergencia de estos factores externos e internos al sistema educativo, tienen como resultado los bajos desempeños de los niños y niñas dominicanos revelados en el Segundo Estudio Regional Comparativo y Ex-

plicativo (SERCE) de la UNESCO (H. Valdez, E. Treviño, C. G. Acevedo, y otros 2008). La puntuación en comprensión lectora obtenida por niñas y niños dominicanos de tercer grado fue de 395 puntos y la más alta fue obtenida por Cuba con 627 puntos.

Objetivos

Objetivo general:

Generar informaciones sobre los enfoques de alfabetización que predominan en los docentes y su relación con el éxito o fracaso escolar en escuelas con altos y bajos índices de repitencia, sobreedad y abandono.

Objetivos específicos:

- Caracterizar a los docentes objeto del estudio en aspectos generales, profesionales, pedagógicos y formativos.
- Determinar el enfoque de alfabetización predominante del docente y de los actores que acompañan su práctica en una muestra representativa de escuelas del Nivel Básico.
- Relacionar los enfoques de alfabetización y las características de los docentes.

Principales referentes teóricos y metodológicos

Antecedentes teóricos:

El principal referente teórico del estudio es la epistemología genética de Jean Piaget y las investigaciones de E. Ferreiro acerca de la adquisición de la lengua escrita. (Piaget, 1976, 1981, 1982; Piaget y García, 1973; Ferreiro, 1998, 2000, 2012; Ferreiro y Teberosky, 1999).

A partir de los aportes teóricos y metodológicos de Ferreiro (1998) en este estudio se ha asumido que la **práctica alfabetizadora** es una consecuencia de la **concepción de aprendizaje** que posee el maestro y de su **concepción acerca de la lengua escrita**. Asimismo, a partir de los aportes de Pozo y cols. (2006), existen teorías implícitas (creencias arraigadas) que se contraponen a las explícitas (teorías científicas). El desafío que representa la formación de docentes para impulsar un cambio en la práctica, reside en lograr que en la práctica alfabetizadora predominen las teorías explícitas en vez de las implícitas.

Enfoque de alfabetización:

En el estudio se han identificado dos enfoques de alfabetización. Uno de estos enfoques es el **enfoque constructivista** de alfabetización. El otro es el **enfoque directo**. Se derivan de raíces epistemológicas diferentes y, por consiguiente, conducen a prácticas alfabetizadoras también diferentes. En el siguiente **cuadro 1** se resumen las características de ambos enfoques en lo que respecta a los dos elementos que condicionan la práctica alfabetizadora señalados por Ferreiro: la concepción de aprendizaje y la concepción de la lengua escrita que posea el maestro o la maestra.

Cuadro 1
Enfoques de alfabetización

CONCEPCIONES	ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA	ENFOQUE DIRECTO
Concepción de aprendizaje	El aprendizaje de la lengua escrita es un asunto procesual. El aprendizaje no es lineal sino que se presenta en etapas de re-estructuraciones y "errores" constructivos. (Ferreiro 1998).	El aprendizaje de la lengua escrita es un asunto perceptual. Se trata de una sumatoria de percepciones directas de la realidad y de la automatización de subprocesos relacionados con la conciencia fonológica y la decodificación (Ferreiro 1998; Teberosky, 2004).
Concepción del sistema de escritura	La lengua escrita es un sistema de representación, no es un mero código que transcriba la lengua oral. (Ferreiro 1998).	La lengua escrita es un código de transcripción de los fonemas del lenguaje que son representados por letras. (Ferreiro, 1998).
Prácticas de alfabetización	La práctica de alfabetización por el maestro se caracteriza por propiciar que los niños aprendan a desplazarse sobre los textos usando diferentes índices para interpretarlos. La correspondencia entre letras y fonemas no es un punto de partida para explorar un texto, sino de llegada (Ferreiro y Teberosky, 1999; Teberosky, 2004).	La práctica alfabetizadora se caracteriza por colocar en primer plano la discriminación visual y auditiva. Los programas de alfabetización se centran en el uso de métodos de lectura. La correspondencia entre letras y fonemas es un punto de partida para llegar a la comprensión del sistema (Ferreiro y Teberosky, 1999; Teberosky, 2004).

El enfoque de alfabetización del currículo dominicano y de la enseñanza aprendizaje de la lengua en general es constructivista, no solamente porque lo dice de manera explícita en sus fundamentos, sino también porque en la descripción de la naturaleza del área (Fundamentos del currículo, Tomo II), se explica la intención de superar el enfoque tradicional y el método estruc-

tural del currículo anterior, que, desde la perspectiva de este estudio, se corresponde con el enfoque directo de alfabetización.

Antecedentes metodológicos:

Los antecedentes metodológicos indican que las metodologías utilizadas en estudios previos, incluye la aplicación de cuestionarios para identificar las concepciones que subyacen en la práctica de los maestros y maestras y determinar si se corresponden con los fundamentos del currículo dominicano. (Scheker, 2011), con las concepciones constructivistas de alfabetización (Añorve, 2011) y con la concepción de aprendizaje en general (Vilanova, 2007).

Metodología Empleada

El estudio que aquí se presenta se corresponde con un diseño de investigación cuantitativa, no experimental (Kerlinger, 1998). El tipo de estudio es exploratorio, descriptivo y comparativo. Originalmente se propuso realizar una investigación en dos fases: una cuantitativa y otra cualitativa. Aquí se presentan algunos avances de la fase cuantitativa.

Muestra

Se realizó un muestreo estratificado de escuelas en función de los índices de fracaso escolar (repitencia, abandono y sobriedad). Fueron seleccionados 265 centros educativos distribuidos en todas las regionales educativas del país. Los criterios para la selección de la muestra fueron: centros con alto y bajo índice de fracaso, centros con 500 estudiantes o más de la zona urbana y 200 estudiantes o más de la zona rural. Participaron 2, 244 docentes (2,044 maestros y maestras del Primer Ciclo del Nivel Básico y 178 acompañantes de su práctica- coordinadores docentes, directores y subdirectores).

Instrumentos:

Un cuestionario de información general.

Un cuestionario de lectoescritura.

Procedimiento:

4. Revisión del estado de conocimientos con respecto a la práctica de la alfabetización inicial en los primeros grados y la incidencia de

la formación sobre dicha práctica: factores que inciden sobre el fracaso escolar, enfoques de alfabetización, formación y teorías implícitas y explícitas de alfabetización y enfoque de la lengua del currículo dominicano.

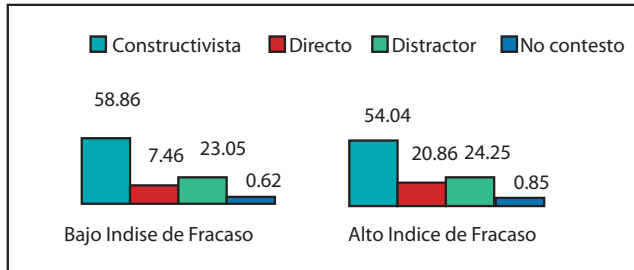
5. Diseño y realización de un estudio piloto del cuestionario de información general y de lectoescritura con 34 estudiantes de educación de inicio y final de la carrera.
6. Rediseño de ambos cuestionarios con base en el primer pilotaje y realización de un segundo pilotaje con 100 maestros y maestras en servicio de 1º a 4º del Nivel Básico.
7. Diseño de los cuestionarios finales con base en los resultados de ambos estudios pilotos. El cuestionario de información general incluyó 24 ítems para identificar las características de los docentes y los centros seleccionados. El cuestionario de lectoescritura se estructuró en 26 ítems con tres opciones cada una. Cada opción correspondía ya sea al enfoque directo al constructivista o a un distractor.
8. Aplicación de ambos cuestionarios y de la prueba de Matemática del otro componente del estudio sobre fracaso escolar.
9. Análisis de tipo cuantitativo de los resultados con el uso del SPSS versión 11. Se realizaron análisis estadísticos de carácter descriptivo.
10. Análisis de tipo cualitativo de los resultados de los participantes para argumentar las implicaciones pedagógicas del grado de dominio en alguno de los enfoques.

Principales resultados y su discusión

Índice de fracaso y enfoque de alfabetización

La relación del enfoque con el índice de fracaso en los centros educativos, se muestra en el gráfico 1. En ambos tipos de centros hay una preferencia muy alta por opciones de corte constructivista. Sin embargo, los centros con bajo índice de fracaso logran una proporción ligeramente mayor (58.86%) que los centros educativos con alto índice de fracaso (54.04%).

Gráfico 1
Enfoques según centros de alto y bajo índice de fracaso



Los datos también revelan que el distractor (enfoque indefinido), alcanzó una proporción ligeramente más alta en ambos tipos de centros educativos (23.05% con bajo índice de fracaso y 24.25% con alto índice de fracaso) que el enfoque directo en ambos tipos de centros (17.46% y 20.86%, respectivamente). Las diferencias alcanzadas entre el enfoque directo y el constructivista entre ambos tipos de centros es estadísticamente significativa ($\alpha=0.00$).

Al aplicar a estas cifras el coeficiente de correlación de Pearson se observa que con respecto a la relación enfoque constructivista e índice de fracaso, existe una correlación negativa muy baja ($r= -0.145$), lo cual parece sugerir que existe una débil relación inversa que puede expresar que los centros con bajo índice de fracaso, se inclinan por mayor opciones constructivistas. Con respecto al enfoque directo la relación parece ser diferente; aunque el coeficiente de correlación también fue bajo, parece sugerir que existe una débil tendencia positiva, es decir, que los centros con alto índice de fracaso tienden a optar por el enfoque directo.

Según estos datos, el dominio del enfoque constructivista se relaciona débilmente con bajos índices de fracaso escolar de acuerdo con los criterios de promoción de los centros. Sin embargo, esto deberá ser confirmado en futuras comparaciones, donde se considerará la relación de estos centros con alto y bajo índice de fracaso y el desempeño de sus estudiantes en pruebas de comprensión lectora.

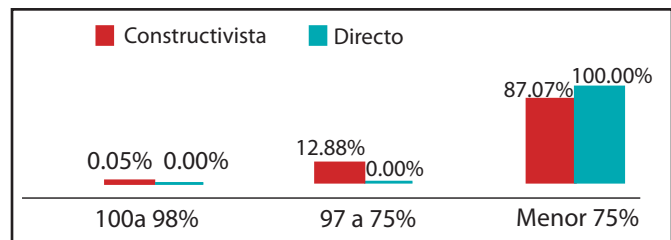
Nivel de dominio del enfoque del currículo de los maestros y maestras de 1° a 4°

En el siguiente **gráfico 5** se exponen los niveles de dominio en los enfoques, de los maestros y maestras del primer ciclo. El 0.05% de los maestros y maestras (una maestra) fue la única persona que mostró un nivel de experta en el enfoque constructivista del currículo.

Ningún otro maestro de la muestra obtuvo el mismo nivel de dominio en el enfoque directo de alfabetización.

El Nivel Medio de dominio, es decir con una cierta tendencia hacia nociones de uno de los enfoques, solamente el 13% de los maestros y maestras alcanzaron este nivel en el enfoque constructivista y el 0% en el enfoque directo de alfabetización. El nivel más bajo de dominio fue alcanzado por el 88% de los maestros en el enfoque constructivista y el 100% en el directo.

Gráfico 5
Dominio de paradigma de alfabetización maestros



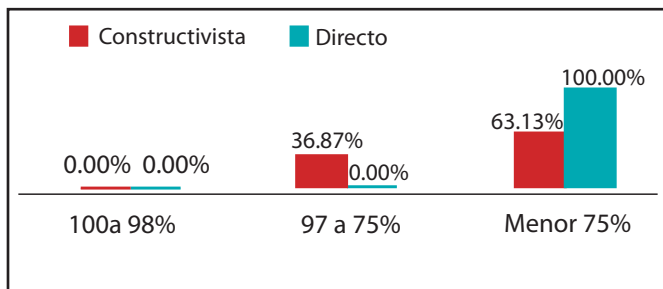
Estos datos sugieren una tendencia hacia un bajo dominio de ambos enfoques aunque con ligeras diferencias a favor del enfoque constructivista. Esto significa, que los maestros y maestras no necesariamente alfabetizan para la comprensión lectora y la comunicación escrita, sino para la descodificación.

Nivel de dominio del enfoque del currículo de acompañantes (directores, coordinadores y subdirectores)

En la medida en que es de interés establecer el nivel de dominio de los acompañantes, dada su función de apoyar a los docentes del Primer Ciclo, en el siguiente **gráfico 6** se exponen estos dominios en los 179 acompañantes de la práctica docente (116 coordinadores docentes, 35 subdirectores y 28 directores de centro).

Aunque en el caso de los acompañantes ninguno se ubicó en el nivel de experto en alguno de los dos enfoques como ocurrió con los maestros y maestras, véase que los acompañantes sí muestran una mayor proporción con nivel medio de dominio que los maestros y maestras. El 37% de dichos acompañantes de la práctica alcanza el nivel medio de dominio en el enfoque constructivista y el 63% el nivel bajo de dominio en dicho enfoque. Estas proporciones indican que, en general, una mayor proporción de los acompañantes poseen más nociones constructivistas que los maestros.

Gráfico 6
Dominio de paradigma de alfabetización acompañantes



El 100% de los acompañantes en los que predominan nociones del enfoque directo, se encuentran en el rango de más bajo nivel de dominio.

Conclusiones

El 87.07% de los maestros y maestras de 1º a 4º de la República Dominicana y el 63.13% de los acompañantes de su práctica, se encuentran en un nivel bajo de dominio del enfoque constructivista, pero con claras influencias del enfoque directo. La formación no les proporcionó una estructura pedagógica coherente con el enfoque comunicativo del currículo. Esto significa que tienen contradicciones entre lo que dicen y hacen. Reconocen el discurso del enfoque del currículo, pero en su práctica predomina el enfoque directo y contribuyen escasamente con las competencias comunicativas de la lectura y la escritura centrándose en promover conocimientos de letras y sílabas despojados del significado. Son maestros que posiblemente no comprendan el sustrato pedagógico de la Ordenanza 1'96 de la no repitencia y repetirán el mismo método que no funcionó con un niño determinado en el año anterior.

Solamente el 12.88% de los maestros y maestras de 1º a 4º y el 36.87% de los acompañantes de su práctica alcanzaron el Nivel Medio de dominio, el cual no es suficiente para implementar en el aula las competencias propuestas en el currículo vigente. En este Nivel Medio de dominio, los docentes reconocen el discurso del enfoque del currículo, pero en su práctica presentan contradicciones con este. Realizan actividades con textos y promueven un poco más la comprensión lectora en sus estudiantes. Sin embargo, todavía no cuentan con las herramientas pedagógicas para aprovechar la no repitencia como oportunidad de nuevos aprendizajes para los niños y niñas.

Sorprendentemente, una maestra de la muestra (el 0.05%) mostró un alto nivel de dominio en el enfoque constructivista. Cuando un docente logra este nivel de

dominio, posee un enfoque pedagógico estructurado y coherente. Sus intervenciones son orientadas por las respuestas de los niños. Es un docente que ve en cada niño y experiencia un reto y una oportunidad para mejorar y enriquecer su intervención pedagógica. La no repitencia se convierte para ellos en una oportunidad para mejorar sus intervenciones y atender las necesidades educativas de los niños variando sus estrategias. Está atento a la coherencia entre lo que ya sabe y lo que hace. En otras palabras, ha conquistado su autonomía como profesional de la alfabetización. Ninguno de los acompañantes (el 0%) alcanzó este nivel alto de dominio en el enfoque constructivista.

Bibliografía

1. Álvarez Méndez, J. (1993), "La suerte del éxito y la razón del fracaso escolar". Cuadernos Pedagógicos 236, págs. 78-82.
2. Andraca, A.M. (2007). Políticas educativas para la niñez trabajadora. Chile: PRIMERO APRENDO/PREAL.
3. Añorve Rebollar, G. (2011), Las teorías implícitas de los docentes normalistas sobre la alfabetización inicial, II Congreso Internacional de Investigación Educativa 2011, Universidad de Costa Rica.
4. Braslavsky, B. (2005), Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela, Argentina, Fondo de Cultura Económica.
5. Castillo, G. (2012), Programa de formación inicial para docentes del Nivel Básico: análisis de la propuesta curricular y del área psicopedagógica. Santo Domingo, Editora Búho.
6. de Lima, D. (2011) Formación docente y alfabetización. Un estudio de casos. Santo Domingo: CIEDHUMANO/PUCMM.
7. EDUCA-Gallup-Dominicana (2008). Encuesta sobre el cumplimiento del horario escolar. Santo Domingo.
8. Ferreiro, E. (1986). Alfabetización. Teoría y Práctica. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
9. Ferreiro, E. (2000). Leer y escribir en un mundo cambiante. 26 Congreso de la Unión Internacional de Editores. México: CINVESTAV.
10. Ferreiro, E. (2000). Cultura escrita y educación. México: Fondo de Cultura Económica.
11. Ferreiro, E. (2012). Comprensión del sistema alfabético de escritura. En: Carretero, M. y Castorina, J. (comps.). Desarrollo cognitivo y educación II. Argentina: Paidós. Pp. 243-266.
12. Ferreiro, E., Teberosky, A. (1999). Los sistemas de escritura. México: Siglo XXI.
13. Hausmann, R., Hidalgo, C. A., Jiménez, J. y otros. (2011). Informe Técnico. Construyendo un mejor futuro para la República Dominicana: Herramientas para el desarrollo. Center for International Development.
14. Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real lo posible y lo necesario. México: Fondo de Cultura Económica.
15. Piaget, J. (1976). El estructuralismo, Barcelona: Oikos-Tau.
16. Piaget, J. (1978). Investigaciones sobre la contradicción, México: Siglo XXI.
17. Piaget, J. (1981). Biología y conocimiento, México: Siglo XXI.
18. Piaget, J. (1982). La formación del símbolo en el niño, México, Fondo de Cultura Económica.
19. Piaget, J. y García, R. (1973). Las explicaciones causales. Barcelona: Editorial Barral.
20. PNUD/INDH. (2008) Desarrollo Humano, una cuestión de poder. Informe sobre desarrollo humano. República Dominicana: PNUD.
21. http://www.pnud.org.do/sites/pnud.onu.org.do/files/INDH_2008.pdf
22. Pozo, J. I. y Scheuer N. Mateos, M. Pérez Echeverría, M. P. (2006), Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza, en: Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos. Barcelona: Graó. pp. 95-34.
23. Scheker, A. (2011), Educational Reform and teacher's decision making relationship between the intended and the implemented reading curriculum in Dominican primary schools. Tesis para optar el grado de Doctor of Philosophy, School of Education de Department of educational Administration and Policy Studies, Albany University.
24. Secretaría de Estado de Educación. (2007) Ordenanza 1'96. Santo Domingo: (Segunda edición).
25. Secretaría de Estado de Educación y Cultura (2000). Transformación curricular en marcha. Nivel Básico. Santo Domingo: Innova 2000.
26. Teberosky, A. (2003). Propuesta constructivista para aprender a leer y escribir. España: Vicens Vives.
27. Torres, R.M. (1999) Dime cómo te relacionas con el lenguaje y te diré cómo enseñas. La Formación de docentes. Memorias del 4º Congreso Colombiano y el 5º Congreso Latinoamericano de la Lectura y Escritura. Colombia: Fundalectura.
28. Valdez H., Treviño E. , Acevedo C.G., Castro M, Carrillo S., Costilla R., Bogoya D. y Prado C. (2008). Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. El aprendizaje de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Chile: UNESCO/LLECE.

29. Vilanova, S., García, B.y Señorino, O. (2007). Concepciones acerca del aprendizaje: diseño y validación de un cuestionario para profesores en formación. Revista electrónica de Investigación Educativa, vol. 9, No.2.

b) Dominio de los contenidos matemáticos por parte del docente como factor de éxito o fracaso escolar

Dra. Nurys González, INTEC, República Dominicana.

Dra. Nurys del Carmen González, responsable del estudio. Mtra. Sonia Méndez, Mtro. Geovanny A. Lachapell Maldonado, Dra. Leandra Tapia, Mtra. Rocío Hernández, Mtro. Amílcar Pérez, Dr. Luis Domínguez, Ing. Miguel Frías.

Introducción

Este documento presenta los resultados del estudio dominio de los contenidos matemáticos por parte del docente como factor de éxito o fracaso escolar en el Primer Ciclo del Nivel Básico en la República Dominicana. Estos contenidos son los que los maestros y maestras deben enseñar del primer al cuarto grado del Nivel Básico, según lo establecido en el currículo nacional. El mismo contó con el apoyo y financiamiento de la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, CECC, a través del Fondo España-SICA (FES) y de la República Dominicana, miembro de la CECC, a través del Ministerio de Educación, MINERD.

En los últimos 20 años el sistema educativo dominicano ha mostrado avances significativos en algunos de sus índices. Durante el período 2004-2007 la cobertura neta del nivel básico (6 a 13 años) pasó de 91.06% a 94.9% y la cobertura bruta pasó de 107.5% a 114.2%. La tasa de deserción ha ido disminuyendo de manera sostenida pasando de 5.6% en el año escolar 2002-2003 a 3.4% en el 2009-2010. Sin embargo, los índices de eficiencia interna como la sobreedad y la repitencia aún se mantienen altos.

Estudios nacionales (González, González, Tapia, Ramírez y Domínguez, 2007) y (Domínguez, González, Cruz, Méndez, Díaz, 2008) muestran que los docentes tienen un dominio bajo de los contenidos que deben enseñar. Investigaciones internacionales sobre factores que influyen en el logro de los aprendizajes, de Bruner y Elacqua (2004, p.6), analizaron los factores que influyen en la variación de los resultados escolares. Concluyen que en los países en desarrollo la efectividad de la escuela *“depende, en alrededor de 2/3 partes, de la calidad de la docencia impartida”* (2004, p.6) y está a su vez determinada por las prácticas de enseñanza, el

dominio de la materia que enseña y los insumos que trae el docente (formación inicial, tamaño del grupo y experiencia). Esto implica que el dominio por parte de los maestros y maestras de los contenidos matemáticos que deben enseñar repercute directamente en los niveles de logros de los y las estudiantes.

Objetivos

Objetivo general:

Describir el dominio de contenidos matemáticos de los docentes del Primer Ciclo del Nivel Básico, de los centros educativos con alto y bajo índice de fracaso escolar.

Objetivos específicos:

- Describir características generales de los docentes del primer ciclo del nivel básico de los centros educativos con alto y bajo índice de fracaso escolar.
- Relacionar el dominio de contenidos mostrado por los docentes con los índices de fracaso escolar del centro donde enseña.

Principales referentes teóricos

Las concepciones que asumen la investigación o el tratamiento del fracaso escolar se mueven desde una asunción centrada en la persona del estudiante hacia una perspectiva holística o ecológica.

La concepción que asume que es el estudiante quien fracasa, el fracaso se explica y se atribuye a *“variables personales del alumnado”* (Hornillo Gómez, 2009). Se apoya en teorías psicológicas *“clásicas”* sobre motivación y atención. El *“estudiante con problemas”* puede explicarse como una de las formas de control ejercidas por el Estado directamente sobre la educación. Giroux (1985) explica que el Estado define a grupos de niños y niñas como *“no aptos”*, bien sea porque son de *“lento”* aprendizaje o porque tienen *“problemas de disciplina”* o incluso *“problemas psicológicos”*, evaluados y diagnosticados por especialistas que paga el propio Estado, lo mismo que paga los programas de rehabilitación a través de subvenciones a centros especializados donde laboran *“maestros especiales”* (p. 54).

El enfoque que centra el fracaso en el contexto escolar, establece el contexto escolar como la unidad de análisis, con sus características organizativas y culturales.

Se aborda el fracaso escolar desde el enfoque de la educación inclusiva. Rosa Blanco (2009) plantea que la injusticia en educación no se limita a la exclusión de quienes están fuera de la escuela; *“la injusticia también afecta a quienes estando escolarizados son discriminados o segregados por su etnia, género, su procedencia social, sus características personales o situaciones de vida, o a quienes reciben una educación de baja calidad y no logran aprender lo necesario para participar en la sociedad y realizar su proyecto de vida”*. (p. 88).

En la concepción microgenética se considera el proceso de interiorización de los mediadores culturales que siguen los estudiantes con experiencia de fracaso escolar en la construcción de su identidad personal. Hornillo Gómez (2009) descubre limitaciones producidas por dicha experiencia en el autoconcepto y estima personal de los estudiantes, así como en su desempeño en la experiencia educativa. Para Escudero Muñoz, J. M., González, González, M. T. y Martínez Domínguez, B. (2009), *“muchos niños y jóvenes sufren la paradoja de que la misma institución que ha sido pensada y dispuesta para ayudarles a lograr los aprendizajes considerados indispensables, es la misma que fabrica, sanciona y certifica sus fracasos, su exclusión.”* Entiende que los índices de fracaso escolar se refieren casi exclusivamente a aprendizajes cognoscitivos y, dentro de ellos, a aquellos que son más fáciles de cuantificar, obviándose las dimensiones personales, emocionales y biográficas imprescindibles para comprender cómo ocurre y cómo trabajarlo, (pp. 44-45).

En la concepción holística o ecológica se explica el fracaso escolar desde aspectos personales y sociales del estudiantado, características familiares, influencia del grupo de iguales, características de la comunidad, entorno escolar, hasta políticas sociales y educativas. Escudero Muñoz (2005) propone un marco teórico para la comprensión del fracaso escolar o vulnerabilidad escolar desde una perspectiva ecológica como un modelo dinámico, ya que conlleva relaciones entre factores claves como son el currículo, los procesos de enseñanza-aprendizaje, organización de los centros, entorno sociocultural, políticas sociales, entre otros.

Metodología empleada

El estudio realizado es de tipo descriptivo-comparativo y el enfoque es cuantitativo. La población del estudio está compuesta por centros de educación básica, que tienen secciones de 1º a 4º grado, del sector público. Se seleccionó una muestra aleatoria de 265 centros,

de los cuales el 49% (129 centros) son centros de alto índice de fracaso escolar y el 51% (136 centros) son de bajo índice de fracaso escolar y participaron 2,242 docentes.

Las preguntas de investigación:

- ¿Cuáles son las características de los docentes del Primer Ciclo del Nivel Básico, que se diferencian entre docentes de escuelas de alto y de bajo índice de fracaso escolar? En particular interesa saber:
- ¿Cuál es el nivel de formación y de experiencia de los/as docentes?
- ¿Cuál es el nivel de dominio de los contenidos matemáticos que el docente debe enseñar?
- ¿Cuál es la relación entre las características generales de los y las docentes y los índices de fracaso escolar del centro donde enseñan?
- ¿Qué relación existe entre el nivel de dominio de contenidos matemáticos de los docentes y el nivel de fracaso escolar de los estudiantes del centro educativo donde enseña?

Los instrumentos utilizados en el estudio fueron un cuestionario de información general y la prueba de matemática. El cuestionario de información general recaba información relativa a las características personales de los docentes, la cultura formativa del centro y sobre los estudiantes. La prueba evaluó el dominio de los contenidos matemáticos que debe enseñar el docente del primer ciclo del Nivel Básico.

Para diseñar la prueba se consultó el currículo de matemática del Primer Ciclo y a partir de él se construyó una tabla de especificaciones. Se elaboraron los ítems que abarcaron conceptos matemáticos y operaciones cognitivas y se sometieron a validación de constructo por parte de una experta nacional. A partir de esta validación se construyeron cuatro (4) formas de prueba para someterlas a pilotaje. Concluido este y analizados sus resultados, se procedió a elaborar la prueba definitiva. La prueba quedó estructurada en dos formas con un total de 80 preguntas cerradas, de opción múltiple, de las cuales una sola es correcta. A cada docente le correspondió responder una única forma con 40 preguntas. Las operaciones cognitivas abordadas en la prueba abarcan: la identificación de objetos matemáticos, la resolución de problemas simples y la resolución de problemas de mayor complejidad.

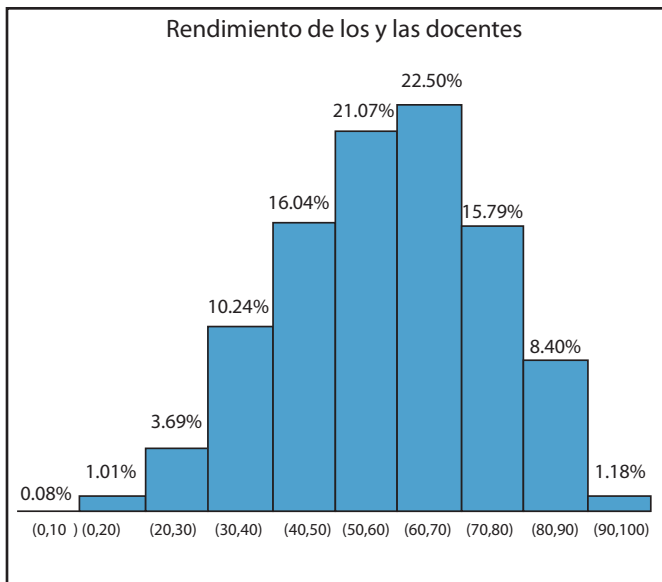
Se conformó una prueba de matemática a partir de las dos formas aplicadas, utilizando un método de equiparamiento conocido como "Exact common ítem equating" (Equiparamiento exacto con ítems comunes). Para cada individuo se determinó su nivel de habilidad y ajuste al modelo de Rasch, ubicándose en una misma escala el nivel de habilidad y el nivel de dificultad de los ítems. Los resultados del rendimiento se agruparon en niveles que permitieron describir las competencias según los niveles de habilidad y se identificaron las observaciones de manera que puedan relacionarse con la información recogida en el cuestionario de información general. La confiabilidad y la validez de los instrumentos y de los ítems se determinaron a partir de la Teoría Clásica, con la utilización del coeficiente Alfa de Cronbach. Dentro de la Teoría de Respuesta al Ítem se utilizó el modelo Rasch.

Principales resultados y su discusión

En este documento solamente se presentan los resultados relativos al dominio de contenidos matemáticos. Los relativos a las características de los docentes, los centros, los estudiantes y su relación con el rendimiento pueden encontrarse en la publicación completa del estudio.

Dominio de los docentes de los contenidos matemáticos que deben enseñar.

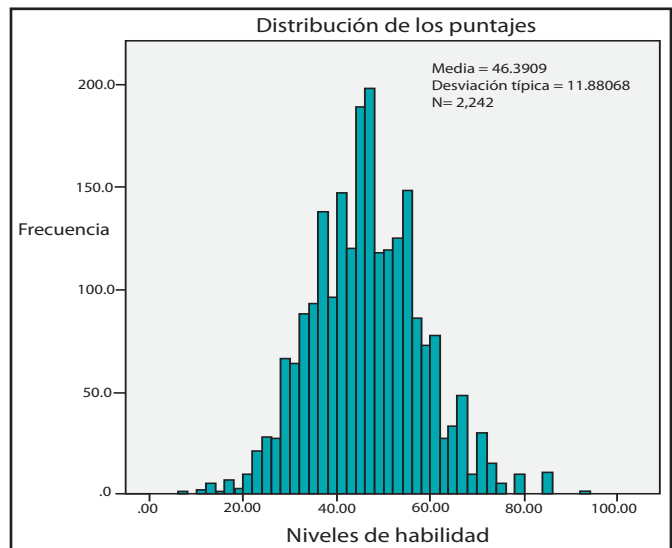
El rendimiento medio obtenido calculado como el porcentaje de respuestas correctas es de 59.43%, con una desviación estándar de 16.60. Esto significa que el 41% de los contenidos evaluados no son dominados por los docentes.



El gráfico muestra que el 25.37% de los docentes tiene un rendimiento igual o mayor a los 70 puntos y solamente el 1.18% tuvo puntuación por encima de los 90 puntos. Es preocupante que el 31.06% muestre un rendimiento por debajo del 50%.

El rendimiento promedio en geometría alcanza el 64.66%, el mayor rendimiento por área; le sigue numeración y operaciones con el 59.08%, recolección, organización y análisis de datos con 54.88% y por último mediciones con 44.73% de rendimiento.

El estudio investigó sobre las habilidades de los docentes que permiten escalar sus niveles de habilidad mediante el ajuste de los datos al modelo de Rasch. El rendimiento promedio utilizando la metodología de Rasch en una escala de 0 a 100, fue de **46.39**, con una desviación estándar de **11.88**. El gráfico siguiente muestra estos resultados.



Tomando en cuenta los contenidos matemáticos abordados y las operaciones cognitivas exhibidas se establecieron los niveles de dominio siguientes donde se conjugan los contenidos matemáticos abordados en la prueba, su complejidad y las operaciones cognitivas valoradas:

Nivel 3. (44.78%). El docente clasificado en este nivel es capaz de organizar e interpretar la información ofrecida en el enunciado de un problema, resolver problemas que abarcan la realización de más de una operación y establecer relaciones derivadas de ellas; identifica relaciones entre objetos matemáticos y, establece equivalencias entre medidas de longitud. También, maneja el Sistema de Numeración Decimal,

las operaciones aritméticas, identifica patrones numéricos y opera utilizando fracciones y decimales. Lee e interpreta gráficos.

Nivel 2. (41.75%). Los docentes en este nivel tienen un manejo básico de las características del Sistema de Numeración Decimal que les permite leer, representar, ordenar y realizar operaciones de adición, sustracción y multiplicación. Identifican objetos matemáticos y relaciones entre ellos. Puede operar utilizando medidas de tiempo e identificar y utilizar números fraccionarios. Resuelve problemas simples que abarcan una única relación entre los datos ofrecidos de forma explícita y lee e interpreta pictogramas.

Nivel 1. (13.47%). Los docentes en el nivel I son capaces de realizar adiciones, sustracciones y multiplicaciones de números naturales, utilizar algunas propiedades del Sistema de Numeración Decimal para establecer orden y escribir cantidades. Identifican objetos geométricos, sus elementos y propiedades y relacionan diferentes objetos matemáticos; identifican representaciones de objetos matemáticos como los números naturales y resuelven problemas simples que se resuelven con una sola operación e involucran únicamente números naturales.

Los docentes de los centros educativos con bajos niveles de fracaso obtuvieron rendimientos estadísticamente significativos, superiores (60.45%) a los de los centros con alto índice de fracaso escolar (58.22). Aun con esta diferencia el rendimiento en ambos grupos es bajo.

El mayor rendimiento en la prueba fue obtenido por los coordinadores docentes con una media de 50.70, seguidos por los subdirectores con 49.12. Los maestros alcanzaron una media de 46.22 y los directores 39.47, la más baja obtenida.

El estudio revela que los maestros que han participado en los últimos 3 años en programas de actualización en matemática lograron un rendimiento mayor (48%), estadísticamente significativo, respecto a aquellos que no participaron (44%). Aun así, el rendimiento sigue siendo muy bajo.

Los resultados muestran que los docentes que reciben acompañamiento por lo menos una vez al año obtuvieron mayor rendimiento con una media de 49%, mientras que los que reciben acompañamiento semanal obtuvieron un menor rendimiento

con una media de 44%. Estos resultados parecerían contradictorios, pues a mayor apoyo los resultados deberían ser mejores. El estudio no revela las razones por las cuales esos maestros fueron acompañados con más frecuencia.

Conclusiones

Los docentes de los centros educativos con bajos niveles de fracaso obtuvieron rendimientos estadísticamente significativos superiores a los de los maestros y maestras de los centros educativos con alto índice de fracaso escolar. El rendimiento medio obtenido calculado como el porcentaje de respuestas correctas es de 59.43, con una desviación estándar de 16.60. El rendimiento promedio de los docentes de los centros con bajo índice de fracaso escolar fue de 60.45% y el de los que laboran en centros con altos índices de fracaso obtuvieron un promedio de 58.22%. Aun con esta diferencia el rendimiento en ambos grupos, es bajo. Los resultados muestran también que el nivel de habilidad promedio de los docentes es superior al nivel de dificultad promedio de la prueba.

El rendimiento promedio de los maestros utilizando la metodología Rasch fue de 46.39%, con una desviación estándar de 11.88%. El rendimiento promedio de los docentes de los centros educativos de bajo índice de fracaso es de 47.28%, con una desviación estándar de 11.34% y el de los docentes de los centros educativos con alto índice de fracaso es de 45.60%, con una desviación estándar de 12.58%. El 44.78% de los docentes mostró dominio de los contenidos y de las operaciones cognitivas abordados en la prueba de nivel 3. El 41.75% alcanzó el nivel 2 y el 13.47% mostró un dominio del nivel 1, el más bajo de todos.

Los mejores rendimientos se encuentran en los docentes de los centros educativos con bajo índice de fracaso. De igual forma, tienen mayor rendimiento los que han participado en cursos de actualización en los últimos 3 años, los que reciben acompañamiento una vez al año y los docentes con más años de experiencia.

Discusión de los resultados

Dominio de los docentes, de los contenidos matemáticos que deben enseñar.

El rendimiento promedio general de la prueba calculado como el porcentaje de respuestas correctas es de 59.43%, con una desviación estándar de 16.60%. Los

índices de rendimiento obtenidos por los profesores son similares a los obtenidos en otros estudios (González, 2000), (Domínguez, González, Cruz, Méndez, Díaz, 2008), donde se concluye que el dominio de los contenidos matemáticos que el maestro debe enseñar es bajo. Estos resultados pueden ser una de las causas determinantes de los bajos resultados obtenidos por el país en pruebas nacionales e internacionales de matemática.

El mejor rendimiento se muestra en los temas de geometría con un 65% de dominio. En general, estos contenidos son los que requieren menor profundidad por el tipo de contenido y de operaciones cognitivas involucradas. El resultado en los ítems de numeración, los que constituyen las dos terceras partes de los contenidos del ciclo, es de 59% y abarca los contenidos más complejos y las operaciones cognitivas de mayor nivel del ciclo. Lo anterior es válido también en los contenidos de mediciones donde el rendimiento es de 45%, el más bajo de todos. Estos niveles de dominio no dan garantías de que el maestro pueda orientar adecuadamente el aprendizaje de los contenidos matemáticos del ciclo.

El rendimiento promedio de los maestros utilizando la metodología Rasch fue de 46.39% con una desviación típica de 11.88%. Preocupa el hecho de que menos de la mitad de los docentes se ubicara en el nivel 3, mostrando niveles altos de dominio de los contenidos y de las operaciones cognitivas abordados en la prueba. Dado que estos resultados fueron obtenidos por los que deben enseñar dichos contenidos, cabe preguntarse, ¿cómo con esos dominios un docente puede orientar los aprendizajes de sus estudiantes? Si su dominio de los contenidos y de las operaciones cognitivas que se deben desarrollar en el ciclo es bajo, difícilmente podrá generar en sus estudiantes aprendizajes de niveles altos.

Relación dominio de contenidos matemáticos de los docentes y nivel de fracaso del centro educativo donde enseña

Los resultados del estudio muestran que el rendimiento de los maestros de centros educativos con bajo índice de fracaso escolar es significativamente superior al de los docentes de los centros educativos con alto índice de fracaso escolar. Esto corrobora resultados de otros estudios (Bruner y Elacqua, 2004), (PNUD-República Dominicana, 2010), (MEPYD y CONARE, 2010),

que muestran la relación de dependencia del rendimiento de los estudiantes respecto del dominio de contenidos por parte de sus profesores.

A pesar de que la diferencia de rendimiento entre ambos grupos de docentes es significativa, los resultados obtenidos por los maestros de centros educativos de alto y bajo índice de fracaso son muy bajos, lo que podría ser determinante en el pobre rendimiento obtenido en estudios, nacionales e internacionales, de los estudiantes dominicanos en pruebas de matemática.

Otro resultado importante, es que aunque los coordinadores docentes muestran mejores rendimientos que los maestros, estos también son bajos. El coordinador docente debe dominar completamente los contenidos del ciclo que debe acompañar y en general, los coordinadores no muestran ese dominio con la fortaleza necesaria para desempeñar su rol de guía y orientador de las decisiones curriculares que orienten el aprendizaje y la enseñanza de la matemática.

La corta diferencia entre los dominios mostrados por los coordinadores y los docentes sugiere que los primeros deben participar en programas de formación sobre la enseñanza de la matemática junto a sus maestros, además de la formación propia, que como acompañante deberá recibir.

A pesar de que los resultados muestran que a menor frecuencia del acompañamiento mayor es el rendimiento de los docentes. Esto no permite llegar a conclusiones sobre la pertinencia o no de continuar con el proceso de acompañamiento, pues el estudio no investigó las causas por las cuales un docente recibe más acompañamiento que otro. Esta diferencia podría deberse, entre otras razones, a que los acompañantes dan prioridad a los docentes con menor desempeño, razón por la cual estos reciben acompañamiento con mayor frecuencia que aquellos que muestran mejores desempeños.

Bibliografía

1. Barber, M. y Mourshed, M. (2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. Documentos PREAL No.41.
2. Blanco, R. (2006). "La equidad social y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy". Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol. 4, No. 3, pp. 1-15.
3. Blanco, R. (2009). "La atención educativa a la diversidad: las escuelas inclusivas". P. 87-99. En: Calidad, equidad y reformas en la enseñanza.
4. Brunner, J. J. y Elacqua, G. (2004). Factores que inciden en una educación efectiva. Evidencia Internacional. <http://lmt.educarchile.cl/archives/factores/EDU>
5. Consorcio de Evaluación e Investigación Educativa (CEIE). (SF). Contenidos fundamentales de matemática. Aprendizajes y Oportunidades Educativas de la Educación Básica en República Dominicana. Boletín No. 2
6. Choque, L. (2009). Ecosistema educativo y fracaso escolar. Revista Iberoamericana de Educación. No. 49 pp.1-9.
7. Domínguez, L., González, S., Cruz, Méndez, S., Díaz. (2008). Realidad de la enseñanza de la matemática en el Nivel Básico y Medio de la República Dominicana. INAFOCAM.
8. Escudero Muñoz, J. M., González, M. T. y Martínez Domínguez, B. (2009). "El Fracaso Escolar como Exclusión Educativa: Comprensión, Políticas y Prácticas". En OEI-Revista Iberoamericana de Educación, No.50, mayo-agosto, pp 41-64. España.
9. Escudero Muñoz, J. M. (2005). "Fracaso Escolar, Exclusión Social: ¿De qué se excluye y cómo?". Profesorado-Revista de curriculum y formación del profesorado, año/vol. 9, No. 001. Universidad de Granada. España.
10. Giroux, H. (1985). "Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico." Cuadernos Políticos. No. 44. Julio-diciembre, pp 36-55. Editorial Era. México.
11. Gómez Chacón, I. M. (1997). "Procesos de Aprendizaje en Matemáticas con Poblaciones de Fracaso Escolar en Contextos de Exclusión Social. Las influencias afectivas en el conocimiento de las Matemáticas". Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid. España.
12. González, N. (2000). Acompañamiento al desarrollo curricular en matemática. Secretaría de Estados de Educación y Cultura, SEEC.
13. González, N., González, S., Tapia, L. y Domínguez, L. (2008). Dominio de los contenidos matemáticos y de las estrategias de enseñanza de los docentes que participan en el diplomado Enseñanza de la matemática para docentes del Primer Ciclo del Nivel Básico. Intec-Fundación Brugal. República Dominicana.
14. Hernández Mella, R. y Pacheco Salazar, B. (2009). El Quehacer Docente en una Escuela Inclusiva. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)- República Dominicana.
15. Hornillo Gómez, I. (2009). "Perspectiva Emocional y de Género en el Fracaso Escolar: Un estudio sociocultural en programas de Garantía Social". Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. España
16. Marchesi, A., Tedesco, J. C., Coll, C. (2011). Metas Educativas 2021. OEI. Fundación Santillana.
17. Murillo Torrecilla, F. J. y Román Carrasco, M. (2011). "¿La escuela o la cuna? Evidencias sobre su aportación al rendimiento de los estudiantes de América Latina. Estudio multinivel sobre la estimación de los efectos escolares". Profesorado-Revista de curriculum y formación del profesorado. Vol. 15, No. 3 (diciembre) ISSN 1989-63ax (edición electrónica).
18. Ministerio de Economía, Planificación y Desarrollo, MEPYD, Consejo Nacional de Reforma del Estado, CONARE. (2010). Un viaje de transformación hacia un país mejor. Propuesta de Estrategia Nacional de Desarrollo 2010-2030. República Dominicana.
19. OCDE. (2008). Informe sobre las Políticas Nacionales de Educación: República Dominicana.
20. OEI-Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2010). "Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios". Consulta Nacional. República Dominicana.

21. OIT-Organización Internacional del Trabajo (2000): Encuesta Nacional de Trabajo Infantil ENTI 2000. República Dominicana.
22. Perassi, Z. (2009). ¿Es la evaluación causa del fracaso escolar? Revista Iberoamericana de Educación. No. 50, pp.65-80.
23. PNUD. (2008). Informe sobre Desarrollo Humano (2007-2008).
24. http://hdr.undp.org/en/media/HDR_20072008_SP_Complete.pdf
25. PNUD-República Dominicana. (2010). Política Social: capacidades y derechos. Volúmenes I y II. Oficina de Desarrollo Humano. República Dominicana.
26. Ruiz Moron, D. y Pachano, L. (2006). "La extraedad como factor de segregación y exclusión escolar". Rev. Ped. Vol. 37, p. 33-69.
27. Sapelli, C. y Torche, A. (2004). "Deserción Escolar y Trabajo Juvenil: ¿Dos caras de una misma decisión?". Cuadernos de Economía, Vol. 41 (Agosto), pp 173-198.
28. SEE-Secretaría de Estado de Educación (2008). Plan Decenal de Educación 2008-2018.
29. SEEBAC-Secretaría de Estado de Educación Bellas Artes y Cultos. (1995). Fundamentos del Curriculum. Naturaleza de las áreas y Ejes transversales. Tomo II. Serie Innova 2000.
30. Tapia, L., González, N., González, S., Ramírez, L., Domínguez, L. (2011). Evaluación diagnóstica de Cuarto Grado de la Educación Básica. Informe de investigación. INTEC-MINERD. República Dominicana.
31. Terigi, T. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. Revista Iberoamericana de Educación. No. 50, pp.23-39.
32. TIMSS. (2003). Trends in International Mathematics and Science Study.
33. UNESCO/LLECE. (2008). SERCE-Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación.
34. UNESCO (2008). Informe de Seguimiento a la EPT en el Mundo. Resumen 2008. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
35. UNESCO. (2008). Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo, SERCE. Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe.
36. UNICEF. (2010). Panorama: República Dominicana. Estadísticas.
37. http://www.unicef.org/spanish/infobycountry/domrepublic_statistics.html

Preguntas y comentarios del público

1. La relación cantidad de estudiantes con rendimiento, ¿es lineal?

No solo lo es. Cruzamos las informaciones con la cantidad de estudiantes y se podía pensar que con menor cantidad de estudiantes había mayor dominio en el aula del maestro. La investigación evidenció que no hay una correspondencia con la cantidad de estudiantes y el manejo de dominio de los docentes. Una de las preguntas estaba dirigida a ver si los maestros participan en los grupos pedagógicos. Un 92% recibía acompañamiento, pero esto no tuvo correlación con que los más acompañados sean los que tengan mayor rendimiento. Se tienen que seguir profundizando en torno a esto.

2. ¿Cómo interpretar que maestros con mejores resultados en el dominio de contenidos estén reproduciendo menor índice de rendimiento con los estudiantes?

El índice de fracaso de los estudiantes está repercutido por la repitencia y el abandono, aquí no repercute el aprendizaje. Tienen mayor dominio de contenidos los maestros que en sus centros tienen mayores índices de fracaso. A mayor dominio del docente se evidencia la relación de bajo índice.

3. ¿Los mismos maestros que se evaluaron para la investigación de lengua, fueron los mismos que los de matemática?

Son los mismos estudiantes. Son estudios globales en dos ámbitos. Los instrumentos se aplicaron juntos el mismo día.

4. Tenemos también que investigar la calidad psicoeducativa. La parte de la calidad de los maestros. Hay maestros que no pueden dar más. Tienen una calidad de vida que realmente aunque quieran no pueden dar más. ¿Cómo lograr un cambio aunque se quiera? Hay problemas de salud y psicológicos, carencias profundas. ¿Hasta qué punto se puede lograr algo con estos maestros?, se sugiere hacer estudio a estos maestros para ver esas limitaciones.

5. Hay que eliminar algunas concepciones. Tenemos una exclusión. Si todavía estamos diciendo fracaso en vez de exclusión, entonces no estamos bien. Desde la OEI estamos trabajando primero en mejorar la actitud para luego pasar a la formación académica.

El asunto de fracaso escolar se define desde la concepción de que no es del niño. Coincidimos con lo planteado de que hay que ver las cosas de otra manera y que el fracaso no es de los niños, no son producidos por el niño.

6. Hay un dolor por lo que está pasando. Esos maestros con licenciatura y hasta con doctorado fueron certificados por una universidad, vinieron de un programa. ¿El problema tenemos que buscarlo por esta vía también? ¿Dónde está el problema? ¿Dónde está el grado de responsabilidad de las escuelas?

III. COLOQUIO 2012: “Educación y convivencia social”

Conducción:

Dr. Julio Leonardo Valeirón, director ejecutivo del IDEICE

Invitados:

Mtra. Yira I. Vargas Caminero – UNIBE

Dra. Aida Mencía – UNIBE

Dr. César Cuello – FLACSO

Licda. María Amalia León – Colegio Lux Mundi

-Julián Álvarez- Como muchos de los que están aquí presentes han participado en otras ocasiones en este congreso, saben que es una costumbre, que se va convirtiendo en una tradición, el importante coloquio que él se desarrolla en cada. Hoy tenemos la oportunidad de tener la temática “Educación y convivencia social”. Para dar inicio de este coloquio invitamos al Dr. Julio Leonardo Valeirón, director ejecutivo del IDEICE, quien lo va a presidir. También invitamos a la Dra. Yira Vargas, a la Dra. Aida Mencía, al Dr. César Cuello y a la Licda. María Amalia León, quienes tendrán la oportunidad de dirigirse a todos los aquí presentes y a los que nos siguen de manera virtual. Un importante y fuerte aplauso para que empiecen con entusiasmo y alegría.

-Dr. Julio Leonardo Valeirón- Buenos días, como se ha hecho una costumbre en el instituto, este coloquio tiene la idea de que podamos conversar sobre un tema de interés de una manera informal, como un grupo de amigos que está compartiendo, que está tratando de comprender, en este caso, un tema tan importante como es el de convivencia y lo que tiene eso como correlato, el tema de la violencia, violencia que en la sociedad dominicana estamos viviendo.

Para este diálogo hemos invitado para que nos acompañen, en primer lugar, a la Mtra. Yira Vargas, quien junto con la Dra. Aida Mercedes, están haciendo un estudio sobre la prevalencia de la violencia en escuelas dominicanas. También al Dr. César Cuello, el director de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Y a la Prof. María Amalia León de Jorge, quien es la directora del Colegio Lux Mundi.

Todas las mañanas siento el temor a abrir el periódico, porque siento que el periódico destila sangre. A veces tengo hasta temor de prender la televisión porque no sé con lo que me voy a encontrar. Cada día están sucediendo hechos en la sociedad dominicana marcados por esta ola de violencia, y de hecho la escuela no está exenta de esos problemas. La escuela es parte de la sociedad y tiene una misión importante, no es solamente lograr que el niño y la niña desarrollen sus competencias, sino que además la escuela debe ser capaz de generar una cultura de paz y de que los niños y niñas aprendan a cómo convivir con los demás.

Para este diálogo hemos querido poder partir de algunas informaciones que nos puedan dar las investigadoras que han estado trabajando en estos meses sobre el tema de la prevalencia de la violencia en la escuela dominicana y que esto nos pueda servir como telón de fondo para este conversatorio. La idea es que podamos cada uno reflexionar en voz alta. Aquí no hay un guion, aquí vamos a hablar de forma espontánea y provocar reflexiones. Sé que a todos nos preocupa lo que está sucediendo en la República Dominicana y sé que todos tienen ideas sobre cómo generar en nuestras escuelas y en la sociedad una cultura de paz y convivencia. Podemos comenzar como ustedes consideren, dándonos quizás algunas ideas de qué están encontrando. Que este estudio sobre prevalencia de violencia nos diga qué está sucediendo.

-Mtra. Yira Vargas- Buenos días, gracias Dr. Valeirón por la invitación. Efectivamente la Dra. Aida Mencía y un equipo de investigadores de la universidad durante los últimos meses han venido trabajando en un estudio cuantitativo de prevalencia de violencia. La idea es poder medir los tipos de violencia que suceden en las escuelas dominicanas, con la intención de poder recomendar algunas estrategias de intervención que pudiesen mejorar esta situación en el caso de que encontráramos resultados como pensábamos que íbamos a encontrar.

Ha sido un estudio para nosotros muy relevante y hoy hablaremos de algunos resultados preliminares que hemos obtenidos por de la percepción de los estudiantes.

-Dra. Aida Mencía- Quiero antes que nada comenzar con la metodología utilizada por nuestro equipo en UNIBE. Ha sido muy importante poder utilizar instrumentos estandarizados y avalados a nivel internacional, que nos permitieran no solo una medición de rigor sobre el tema de violencia escolar, sino que también nos permitiera tener data comparativa, ya que usa los mismos sistemas de estandarización internacional y nos deja ver dónde queda la República Dominicana en comparación a otras sociedades que han medido violencia escolar. Valoramos la importancia de involucrar no solo a los niños, sino también a los demás actores del sistema educativo, por lo que encuestamos a niños, padres, docentes, directores, orientadores y personas de seguridad de las escuelas.

Hemos encontrado una tasa de acoso escolar de un 34.4%, lo cual está en el rango superior de los rangos delimitados por varios estudios internacionales. Quisimos también tener una tipología de violencia donde vemos que hay diferentes tipos como física, verbal y actualmente las que los estudiantes nos refieren como el tipo de acoso más común, es el de apodosos ofensivos (un 37% de los estudiantes afirman que esto les ocurre). Pero de igual manera tenemos un alto porcentaje de estudiantes que refieren golpes, daños físicos de otros tipos y comentarios negativos sobre razas. Un 20% nos refiere acoso sexual.

Realizamos unas cuantas estadísticas referenciales y vimos que no hay diferencias por sexo en reportes de acoso sexual, por lo que tanto niñas como niños están siendo acosados por sus padres. Vimos también dónde ocurre la violencia y vemos que la gran mayoría ocurre en los tiempos de menos estructura como en el recreo. Hay un 44% que refiere que ocurre en el salón de clases con el docente presente.

También medimos quiénes son los estudiantes que acosan, vemos un porcentaje un poco más alto en niñas, lo cual es congruente, ya que comprobamos que el acoso verbal es el que más ocurre y los estudios internacionales indican que el acoso verbal suele ocurrir con más frecuencia por parte de niñas, mientras que el físico por parte de niños, es decir, que el patrón dominicano es congruente con los patrones internacionales.

De igual manera evaluamos tipología de violencia entre los diferentes actores. Era importante para nosotros no solo ver las dinámicas entre los niños y niñas, sino cómo influyen los demás miembros del sistema educa-

tivo, y encontramos porcentajes muy similares, un 31% refiere gritos e insultos por parte de profesores hacia los estudiantes. Observamos un 19% de violencia entre profesores y por parte del director hacia el profesor y del director hacia el estudiante. Esos porcentajes fueron menores que los reportados entre estudiantes y entre docentes y estudiantes. Y esos son los resultados preliminares hasta el momento, con una muestra representativa de niños en escuelas de educación básica y media a nivel nacional.

-Mtra. Yira Vargas- Yo quiero resaltar la importancia de que cuando estamos hablando de violencia o de acoso, más allá de los números que nos dan indicadores importantes de lo que está sucediendo, tenemos que pensar que esos números corresponden a niños y niñas. Un 34% de los 759 niños y niñas cuestionados, afirma que ha sido acosado en los últimos 2 meses, lo que representa más 260 niños y niñas que refirieron que fueron acosados en el tiempo señalado. Aunque la cifra nos da esta visión general sobre lo que está pasando, es importante que cuando hablamos de violencia nos hagamos sensibles porque que estamos hablando de niños y niñas en contexto escolar, que es un lugar donde se supone que se deben sentir seguros, bienvenidos y deben estar felices por asistir.

-Dr. Julio Leonardo Valeirón- Sí, me parece buena la advertencia. No estamos hablando de números fríos, no estamos hablando de estadística, no estamos hablando de datos, estamos hablando de niños y niñas que son objeto de violencia y que debe ser la preocupación de cada uno de nosotros.

María Amalia, ¿qué tú piensas de esta situación que nos presentan las investigadoras?

-Licda. María Amalia León- Buenos días, voy a hablar desde un punto de vista básicamente pragmático porque el que está en educación, de alguna manera maneja la vida desde un espacio micro y comienzo diciendo que *“educa la familia, educa la escuela, pero educa la calle”* y quizás la calle tiene mucho más peso de lo que puede tener la familia y la escuela hoy en día. Están los medios de comunicación, hasta lo que se oye a nivel de música, y todo esto va generando un cosmo, un imaginario al cual uno responde de una manera inmediata. En sentido general, cuando vamos a la escuela partimos de que la dinámica que se genera entre los alumnos viene ya con la historia familiar. Si yo veo en mi casa que mis padres se tratan de una forma, yo voy a resonar, a reproducir esa forma de actuar en el

terreno de interacción. Y eso no solo sucede con los niños y niñas, sino con los maestros que también vienen de una historia, de una casa.

Si el maestro ha visto una relación de sus padres autoritarios, si ha visto que se ha estandarizado y normalizado el grito, entonces el maestro no tiene un ojo de observador que puede retirarse y mirarlo como algo que hay que corregir, sino que lo mira y lo permite porque desde su propia realidad fue permitido, y es ahí donde se generan los tres actores: el víctima, el abusador y el observador que son los tres responsables, y la pregunta sería ¿quién interviene esta dinámica? Lo primero que tendríamos que hacer para eso es buscar personas que nos permitan encontrar herramientas para hacernos observadores nosotros como maestros, como personas que están en medio de una dinámica de interacción entre jóvenes que se están formando, para intervenir correctamente.

He visto en la escuela niños pequeños de primer curso que me dicen: *"profesora, me están abusando"*, el hecho de tener voz te hace visible, de hecho las sociedades donde vemos sectores invisibles es porque no nos enseñan a hablar, no nos enseñan a tener voz, por lo tanto, lo primero es enseñar a las personas a tener voz para que se hagan visibles. En base a esto, buscar en las iglesias, en los centros religiosos, donde la credibilidad está más alta, buscar personas que puedan ayudar a los maestros y a la familia a trabajar en este tema, porque este es un problema sistémico de la familia en general y del que interactúa.

También hay que saber que el conflicto se tiene que normalizar, la no violencia no quiere decir la ausencia de conflicto, hay que aprender a manejar el conflicto. Si aprendemos a ver el conflicto como parte natural de la vida, podemos comenzar a buscar formas de trabajarlo. Por ejemplo, hay un problema entre dos chicas o chicos y sencillamente hay que preguntar: ¿qué te pasa?, vamos a dialogar, simplemente poder reflexionar sobre la forma en la que actuaste, y para sorpresa de nosotros, en la escuela la mayoría de las veces cuando se llega a propiciar esos espacios reflexivos, estos niños y niñas son capaces de ser bastante severos con ellos mismos cuando una vez miran lo que han hecho, pueden recapacitar y tener mucho más luces de lo que nosotros mismos como adultos podemos llegar a tener. De manera que, como diría Ortega y Gasset, *"no somos factum sino faciendum"*, nos vamos haciendo, y eso es una posibilidad que nos hace a nosotros ser mejores si se aprovecha la oportunidad.

Ahora bien, aprovechar significa tener un ojo que esté alerta de mi propia realidad, de lo que a mí me pasa por alto, porque en mi casa también quizás fueron autoritarios y yo tiendo a ver la parte de dominar al otro en aula y de hablarle al otro en un sentido fuera de respetar sus diferencias como algo normal. Si yo como maestro me burlo de un estudiante que ha dado una respuesta que no es adecuada, yo estoy dándole un permiso y legitimando que un igual lo haga. Entonces aquí se destacan dos tipos de abusos, el simétrico que es entre iguales y el asimétrico que es el que viene desde un abusador y un abusado.

También vemos que normalmente donde más frágil es el joven es entre 6to curso y 9no y esto se debe a que está buscando su identidad, donde quiere separarse de la familia y necesita entrar en el grupo, y el grupo es tan importante que tiendo a ceder lo que pienso y lo que siento y ser complaciente en aras de conseguir que me acepten y me quieran. Por lo tanto, uno de los abusos aparte del sexual, del físico y el verbal, es el emocional y es muy sutil y ese se maneja básicamente con exclusión. Hay que estar muy alerta en ese tipo de abuso porque es el primero que va a haciendo que la víctima se convierta un poco más en víctima.

-Dr. Julio Leonardo Valeirón- Hay dos ideas que tú nos plantea, María Amalia, que pienso que podemos hablar un poco de ellas. Primero es, que no todo lo aprendemos en la escuela, también aprendemos en la calle, aprendemos en la casa, aprendemos en los espacios formales e informales. Es decir, que los procesos de aprendizaje no están estructurados para que se realicen en determinada ocasión y determinado momento, sino que siempre estamos aprendiendo y para mí eso es un tema importante porque hemos cargado en los últimos años a la escuela con toda responsabilidad de todo lo que acontece y todo lo que aprendemos.

La escuela cumple un rol importante en la vida de todos los seres humanos, yo creo que eso hay que ponerlo en relieve definitivamente, pero es importante entender que en todos los espacios se dan los procesos de aprendizaje. La otra idea, que inclusive he venido pensando en los últimos años, es sobre el tema de dónde debo centrarme en temas pedagógicos en la escuela desde los primeros años. Y ahora que tú lo mencionas me voy a atrever a decir esto: yo siento que en los primeros años del Nivel Inicial y del Primer Ciclo deberíamos de estar centrados en una especie de pedagogía de expresión emocional, que el niño y que la niña sean capaces de expresarse emocionalmente,

que puedan expresar lo que sienten, que puedan expresar lo que sufren, que el niño y la niña sean capaces en un momento determinado de decir: *“estoy incómodo”* y respetar que está incomodo o simplemente decir *“estoy alegre”*, y no crear una situación a nivel de la escuela que impida que la niña o que el niño pueda expresarse emocionalmente, porque para lograr que el niño pueda decir *“me están violentando”*, tiene que tener esa capacidad de la expresión de emociones, si no es así, entonces no es posible hacer eso.

Yo digo que el problema que hemos tenido, no sé si es el país o un problema de la educación, es que hacemos de la educación una escuela en la que el niño y la niña tienen que adaptarse, no una escuela que se adapte al niño y a la niña, una escuela que se construye para ambos, y a mí, ese tema que tú planteas, me lleva a esa reflexión de cómo lograr que en esos primeros años el niño y la niña aprendan la expresión de sus emociones y eso a su vez va a tener muchas repercusiones en todas las otras cosas.

-Licda. María Amalia de León- Esto va a sonar un poco que no guarda relación, pero sí la guarda más de lo que creemos, la escuela ha caído en una homogenización de las personas, el alumno que saca de 90 a 100 hace tal cosa de tal manera, y la pregunta sería ¿cómo se rompe esa homogenización que no me permite a mí ser yo misma y expresarme? Yo creo que la inclusión de las artes en la escuela es fundamental, pintura, poesía, teatro, danza, etc., porque de alguna forma el arte rompe la homogenización y la estandarización de un proceso de aprendizaje y me da cabida, me da un respiro, porque en las artes yo puedo expresar sencillamente lo que soy.

Tuve la oportunidad, y hago la anécdota para después conectarla, y es que fui a Japón y allí visité unas escuelas, y me dicen que inmediatamente pasa una tragedia, en un país tan lleno de tragedias en términos de terremotos, tsunamis, etc., se paran las clases y por una semana lo que al niño se le pide es arte, escriban, canten, ¿por qué? porque es una catarsis, ese joven comienza a sacar un dolor que de no sacarlo se queda sepultado y las consecuencias que vienen después inclusive a nivel inconsciente, a nivel subconsciente pueden ser devastadoras como es una violencia, una agresividad, sin saber muchas veces de dónde viene. Es decir, que para mí, el hecho de incluir las artes desde pequeños en un currículum debe ser algo que tenemos que tener muy presente porque es una forma de romperle el estándar y la homogenización a la cual he-

mos llegado y ojalá la podamos romper, porque parte de esta violencia es por no aceptar las diferencias y lo que tenemos que aprender es a vivir con ellas, manejar los conflictos que puedan generarse en un momento determinado, porque por Dios, la riqueza del mundo es que somos distintos y no tratar de crear el dominio de un tipo de persona sobre otro, o un tipo de aprendizaje sobre otro, o privilegiar a uno sobre otros.

-Dr. Julio Leonardo Valeirón- Ahora, la escuela está en un contexto, en un contexto social, económico, cultural. César, tú eres una persona juiciosa, una persona reflexiva, una persona que como científico social que eres nos puedes ayudar un poco a entender esta dinámica dialéctica entre sociedad, entorno, familia y escuela sobre el tema que nos ocupa. Cómo entender el tema de la escuela incorporada a la cultura, por ejemplo, le pongo un ejemplo sencillo para que puedas darnos luces: pasaba por una escuela en una regional del país, entro a un aula, pido permiso a la directora y al maestro, era un curso de 4to de primaria, ¡qué sorpresa!, en un clavito del pizarrón estaba colgada la correa del profesor y le pregunto *“¿qué pasó?, ¿se le cayó la correa?”* Y él me dice *“no, es que estos muchachos no son fáciles”*. Le inquiero *“¿cómo que no son fáciles?, ¿qué quiere decir eso?”* y él me responde *“no, yo nunca le doy a los muchachos, eso es un aviso”*, pero me comenta, y ahí mi preocupación, *“es que los papás me dicen que tengo que ponerme duro con estos muchachos, porque si no me comen vivo aquí en el aula”*. Es decir, estamos en un tema complejo porque la escuela no está fuera de ese ámbito cultural donde hay una especie de violencia que parece ser como normal, vamos a llamarle así, una violencia propia del proceso de control de los niños y de los demás. ¿Cómo entender este tema, César?

-Dr. César Cuello- Gracias, yo creo que efectivamente es una cuestión dialéctica, ya no se quiere hablar de dialéctica porque creen que eso es marxismo y comunismo, pero la dialéctica las estudiaron y formularon los antiguos y la formuló Platón y Hegel y todo el pensamiento socio-filosófico se ha establecido en ese pensamiento. A mí me parece que para una aproximación a este tema tiene que revertirse de donde estamos partiendo. Me da la impresión de que sin darnos cuenta lo que estamos posicionando son los patrones de la violencia en lugar de posicionar los valores positivos en la cultura de paz. ¿Por qué lo digo? Porque creo que el estudio de este tema debe ser de doble vía, si bien estudiamos la prevalencia de la violencia y de la agresión en la sociedad, en este caso particular en la escuelas, debemos de tener estudios sobre la pre-

valencia de valores y cultura de paz en las escuelas y de la sociedad, que el punto de partida sea el de los patrones activos éticos positivos en la sociedad, que el punto de partida sea desentrañar qué está pasando y qué ha estado pasando en la sociedad para que unos valores positivos prevalezcan.

Cuál es el contexto social y psicológico en que esos valores positivos prevalecen, por decirlo de alguna manera, porque los valores son valores a fin de cuenta, pero hay algunos que prevalecen y promueven la cultura de paz y hay otros que obviamente orientan a la disociación y a la destrucción de esa cultura de paz, a la violencia. Entonces a mí me parece que hay que buscar esos contextos donde se reproducen esos valores, esa cultura de paz, cuáles son los mecanismos para una sociedad mejor, lo tenemos ahí a la par de esos otros. Ver cómo es que hacen aquellos que logran formar hijos e hijas con valores positivos, cómo lo hacen, cómo lo logran, y que esos sean los referentes que posicionemos, porque efectivamente cuando uno abre un periódico o pone un noticiario, lo que destila es violencia.

A fin de cuenta lo que estamos posicionando es violencia y valores negativos. ¿Cuándo se destacarán aquellos y se pondrán como referentes?, aquellos valores que realmente están formando, que a mí me parece que son los más. Y veo esta cifra y digo es verdad, un 34%, pero ¿y el otro por ciento entonces?, cómo es que logramos que eso sea lo más visible, que lo que salga en los periódicos sea lo negativo, o por lo menos sugiero que salga el contraste, porque no se trata de invisibilizar la violencia, la violencia está ahí, pero nos está arrojando, no solo en la realidad, sino a nivel de la publicidad. Lo que creo es que el contexto social debe estudiarse desde el punto de vista también de los activos éticos positivos, de los valores positivos, destacarlos, posicionarlos y no dejarnos arropar por la violencia, porque efectivamente los valores éticos positivos parecieran que no venden en los periódicos, parecieran que no llaman la atención, lo que llama la atención es el niño que entra a una escuela y golpea o asesina al maestro y a parte de sus compañeros, eso vende, pero el niño que ayuda, el niño que respeta, el niño que se porta bien, eso es anónimo, eso no es un referente. ¿Dónde están los referentes positivos de esta sociedad, para que sean la fuente inspiradoras de los niños?, ¿dónde están los maestros que hacen bien su trabajo?, ¿dónde están los maestros que no cuelgan su correa, pero logran que el niño respete?, ¿dónde están los maestros que no gritan, pero logran que sus alumnos los quieran?, ¿dónde están esos? Me parece

que el contexto social obviamente es el que forma en ambos sentidos, pero de alguna manera la sociedad ha estado posicionando lo negativo en lugar de posicionar lo positivo, los referentes positivos, entonces en ese sentido, de esa dialéctica que tú hablaste y me parece bien que hayas hablado de ella, hay que emplearla para aproximarnos al estudio de lo que está pasando en términos de violencia en nuestra sociedad.

-Dr. Julio Leonardo Valeirón- Pareciera que hay una especie de morbosidad social con el tema de la violencia. De hecho hay un dato importante, en un panel que organizamos en INTEC, sobre el tema de la violencia y la prensa, una periodista que estuvo participando en la actividad dio un dato interesante: algunos periódicos en los últimos años con el tema de la violencia han incrementado la venta de periódicos. ¿Usted sabe lo que significa? Es decir, el manejo que hace la prensa sobre el tema de la violencia lo que hace es desarrollar la morbosidad frente al tema de la violencia, no trabaja el tema de cómo desarrollar una cultura de paz, sino la morbosidad en cuanto a la violencia. Y ella lo decía así, como periodista tiene el dato, cómo ha incrementado el número de la venta de periódicos a partir del tema de la violencia. En ese sentido, María Amalia, definitivamente el tema está complicado porque todos estamos envueltos en él, no es solo un problema de la escuela, sino de todos, los medios de comunicación, la familia, la sociedad en sentido general.

-Mtra. Yira Vargas- A propósito de ese mismo tema de cómo muchas veces nos enfocamos en la parte morbosa de la violencia, yo quiero recalcar un poco la idea de cómo nosotros visualizamos a esos niños o a esos profesores que son a veces los emisores de la violencia, que a veces vemos a estos niños que en alguna ocasión han acosado a otros niños, o se han comportado de una manera que no es considerada buena, y vemos a este niño como el niño malo, y vemos al profesor como el que está haciendo daño, y no vemos también que estas personas posiblemente tienen muchas cualidades y posiblemente no tienen las estrategias, no tienen habilidades para resolver los conflictos de una manera efectiva, entonces sí podemos quitar ese rol negativo a este niño que acosa y violenta a otros niños, a este profesor que en algún momento se desesperó y se dirigió a esos niños de una forma inefectiva, y lo vemos como personas que posiblemente, como decía María Amalia, han tenido vivencias y que de alguna manera necesitan ser reorientados y necesitan aprender a manejar situaciones de una manera diferente, pues también vamos a estar promoviendo el tema de la cultura de paz.

De hecho en la prensa cuando hablan de violencia escolar, cuando hablan de bullying, ponen una foto de un niño con unos cuernitos, como un diablito, que es el niño malo, y en el abordaje para la prevención de la violencia y para la promoción de la cultura de paz, queremos hacer justo lo contrario, queremos destacar las fortalezas que tienen todos estos niños y estos profesores y reorientar esas malas prácticas a unas prácticas que se llaman conscientes y que puedan beneficiar mejor a los niños, a la convivencia y al clima escolar.

Es importante también, y eso lo quiero rescatar, que hablábamos anteriormente de la parte negativa y positiva. Aunque hay un porcentaje alto de niños que ven violencia en la escuela, nosotros también en el estudio utilizamos un cuestionario de clima escolar que nos decía que casi el 80% de los niños refería que el clima en la escuela era bueno. Esto tiene una parte buena y otra que preocupa. Buena porque a pesar de que ellos se desarrollan en este ambiente de violencia se sienten bien, sienten que las relaciones entre el personal de la escuela son buenas, pero esto también me preocupa porque me está hablando de la tolerancia que hay hacia las situaciones de violencia, y aunque tal vez mis profesores o mis compañeros son violentos hacia mí, yo lo veo normal y no necesariamente malo.

-Licda. María Amalia de León- Agregando a eso, de hecho como entre los 16 y 18 años es que se dan las relaciones de noviazgos un poquito más formales, y es lamentable ver que ahí se hace normal que la pareja tenga una relación violenta porque no conoce otra cosa, y de repente tú piensas *"pero, ¿cómo se maltratan así?"*, incluso llegan a pegarse y es parte de su disfuncionalidad funcional. Yo una vez exclamé ¡pero Dios mío!, ¿hasta qué nivel ha llegado esto? que ni siquiera se dan cuenta que hay otras formas, es como el que está preso que no se ha dado cuenta que está preso.

Una vez fui a una escuela de Polo, Barahona, donde había una exposición de unos cuentos de la biosfera, el sonido no había llegado, y en lo que hacíamos un poco de tiempo, preguntaron: *"¿ustedes saben cantar unas canciones para entretenernos en lo que llega el sonido?"*, y para sorpresa de todos los presentes ahí, las canciones que estaban cantando eran de una agresividad terrible.

Entonces vuelvo a lo mismo, ¿qué hace la calle? Una vez se publica en el periódico un titular *"Escandaliza y sorprende la cantidad de adolescentes embarazadas"*, y me pregunto *"pero, ¿cómo va a sorprender?"*, no debe

sorprender porque si miras los medios, constantemente es una insinuación a un sexo irresponsable y un sexo también a destiempo. ¿Cómo es posible que si le echas jugo de naranja a un balde quieras que salga jugo de toronja o de uva?, no, eso es lo que se le está invirtiendo. Entonces las cosas sencillamente tienen que ser vistas sistémicamente. Si volvemos a la Biblia, cómo se atacó a Jericó, se hizo por distintos sitios, pero todos a la vez. Esto tiene que ser un compromiso de la sociedad dominicana y no solamente de la escuela, porque todos de alguna forma somos maestros de otros, en algún momento alguien te está mirando y tú puedes estar ejerciendo el papel de maestro. Hasta que eso no se asimile como un compromiso de nación se nos va a hacer muy difícil dentro de la escuela, obviamente uno busca los recursos y trabaja para la paz, pero tenemos que buscar que esto sea un lenguaje común a todos.

-Dr. Julio Leonardo Valeirón- En lo que el público se prepara para hacer sus comentarios o preguntas, a mí se me ocurre rápidamente tres hipótesis, yo digo frente a lo que tú decías: ¿No será acaso que la violencia que ocurre en la familia es tan alta que lo que ocurre en la escuela no es nada? Es decir, si la violencia en la casa es muy fuerte, entonces lo que ocurre en la escuela son caricias, o uno puede decir que hay una especie de desensibilización frente a la violencia, es como que ya la violencia es la lógica formal relacional entre los sujetos. O sencillamente, la escuela es tan violenta como la casa y en ese sentido fortalece la hipótesis de la desensibilización.

Hay un modelo que a mí me parece interesante, el modelo de Anderson de 1996, que habla del modelo afectivo general de la agresión y dice que hay dos aspectos fundamentales que hay que tomar en consideración cuando estamos hablando de la agresión y de la violencia: 1. El problema de la predisposición a la violencia por parte del sujeto, hay sujetos que tienen predisposiciones violentas porque la han aprendido, porque tienen características de la personalidad propia con tendencia hacia la agresión o por los modelos que han tenido siempre: padres violentos, sociedad violenta, familia violenta y todo lo que hay socialmente en términos de modelos de la violencia. 2. Son los que se llaman los factores desencadenantes sociales de la violencia.

Es bueno resaltar que vamos a tener en este congreso un panel de *"Ciudadanía y convivencia social"* y que van a presentarse 8 trabajos de investigación sobre el tema que pienso que va a enriquecer lo que aquí estamos

discutiendo. Pero queremos oír las opiniones de algunas personas del público, sus preguntas, los comentarios que puedan tener sobre este tema que creo que es un tema de todos.

-Intervención 1- Francisca Ferreira, directora de Orientación y Psicología. Muy buenos días y un saludo al panel. Escuchando los planteamientos del panel he reflexionado aquí en este momento de que muchas veces se nos pregunta ¿qué está haciendo el MINERD?, y parecería que mucha gente cree que no se está haciendo nada. Resulta que hay una serie de experiencias que se están llevando a cabo a través del ministerio, específicamente a través de la Dirección de Orientación y Psicología y de los niveles educativos, que van precisamente por las líneas de los comentarios que ustedes han expresado. Como decía aquí el compañero, *“vamos a partir de evidenciar cuáles son los valores que estamos transmitiendo y qué es lo que estamos provocando en las escuelas para mejorar la convivencia”*, porque siempre se habla de la violencia, pero no se habla de lo que se está haciendo y de lo que debemos hacer.

Pues resulta que hay una serie de experiencias que a mí me parece que lo que necesitamos en el MINERD es que eso permee todo el currículo. Por ejemplo, un proyecto que hemos llamado *“Desarrollo juvenil y prevención de violencia”* que ahora se está desarrollando en 10 escuelas. Este proyecto lo que hace precisamente es tratar de crear espacios de integración comunidad-escuela, donde los jóvenes puedan expresar sentimientos y emociones a través del teatro, arte y expresiones que ellos mismos van generando en su experiencia, y ha sido un proyecto que ya lleva 3 años y hemos visto resultados. Los centros educativos que están desarrollando este programa están en este momento generando un ambiente de convivencia bastante sano y ha disminuido los niveles de violencia. No es un estudio, pero son evidencias que se van mostrando, y algunos directores de distritos que están aquí me podrían corroborar en este sentido.

Otra experiencia que se está llevando a cabo en 10 centros educativos, es intentando crear espacios, grupos de scouts. Ustedes dirán, ¿y la Asociación Nacional de Scout qué tiene que ver con eso? Bueno, precisamente los muchachos y muchachas que se integran a esta experiencia del grupo scout también generan liderazgo y actitudes de convivencia sana que hemos olvidado. Muchos de nosotros hemos participado en esas vivencias y fueron muy positivas, pero se han ido olvidando.

Otra estrategia nacional es *“el manejo de disciplina positiva en el aula”*, que está dando muy buenos resultados en los centros educativos. Y estoy diciendo esto, no para que se sepa lo que está haciendo la Dirección Orientación y psicología, es para que entendamos que hay estrategias positivas que se están desarrollando en la línea que se ha planteado en el panel, lo que pasa es que a veces no unificamos criterios en la acción, a veces no todos y todas estamos permeados por estas experiencias positivas, por estos resultados que están arrojando estas experiencias. Lo que yo entiendo es que debemos de socializar más lo que estamos haciendo, conocerlo más y hacer una propuesta común de trabajo. De hecho hay ahora una consultoría con el apoyo de la OCI, donde un grupo de consultores con apoyo del MINERD y de UNICEF, estamos trabajando una especie de propuesta común para ver cómo de esto sale un documento marco que pueda establecer una guía que nos ayude a todos y a todas a entender cómo trabajar esto en las escuelas, porque la verdad que como directora de Orientación y psicología estoy muy preocupada de que veo cosas muy buenas que se están haciendo, pero realmente no están llegando a todos los centros.

A veces la gente dice *“no tengo los recursos”*, pero hay muchísimas estrategias y acciones que podemos realizar que no necesariamente exigen una inversión de grandes recursos, y todas las que yo he visto que dan resultado van en la línea de promoción de valores, de crear una cultura del buen trato en las escuelas. En vez de hablar de qué tanta violencia está pasando, hablemos de qué estamos haciendo para generar estos ambientes y generar estos espacios que van a ayudar a las escuelas. Estoy muy interesada en que esto se siga realizando.

-Dr. Julio Leonardo Valeirón- Muchas gracias Francisca, que bueno saber eso, de hecho ayer en las palabras de la ministra, un dato importante, ella hacía referencia al estudio *“educación civil y ciudadana”* donde decía que los niños de 8vo grado siguen viendo la escuela como la institución que tiene mayor importancia a nivel de la sociedad dominicana. Es decir, que tenemos que aprovechar la oportunidad de que el niño y el joven todavía ven en la escuela la institución más segura, a la que le dan más importancia, yo creo que esa es una oportunidad para desarrollar estos programas que fomenten el buen vivir y la convivencia.

-Intervención 2- Buenos días, eso que dice la orientadora, psicóloga, es cierto y conocemos el programa, pero mientras ustedes estaban dialogando pensaba en mi centro escolar *"Domingo Sabio, Los Guandules"*, en los 1.800 niños que tenemos allá, donde cada uno tiene una situación diferente, sumisión, violencia, agresividad física o emocional, sexual, en todos los sentidos y una sola psicóloga. Me surge la idea, me gustaría tener una persona que disponga del tiempo para escuchar cada situación que tiene cada niño, porque en el primer ciclo estamos muy afanados porque el niño aprenda a leer y a escribir, en el 2do porque hay que agotar unos contenidos porque viene una prueba nacional, entonces 45 minutos no es suficiente para que un maestro pueda dedicarle lo que amerita. Hay días que yo me paso una tarde o una mañana solamente escuchando situaciones y ese no es mi trabajo, entonces ver cómo o qué dinámica se puede implementar en cada centro, donde esa situación que ese niño tiene se reproduce por desconocimiento, y es posible que el número sea mucho más alto, porque hay niños que no se pueden expresar. Sin embargo, la logística que podamos. Estoy de acuerdo con Amalia León, que ellos puedan tener un espacio de expresarse. Una logística de cómo usar esos recursos, esa infraestructura y sería bien interesante.

-Dr. Julio Leonardo Valeirón- Muy rápidamente se me ocurre decir, bueno, leer y escribir por los niños en esos primeros ciclos debe ser el propósito. Ahora, las estrategias tienen que ver con la comunicación en todo lo que eso significa, como decía María Amalia, la expresión artística, a través del teatro, de la poesía, del canto, son estrategias que pueden llevar al alumno a que desarrolle la competencia de la lectoescritura.

-Intervención 3- El comentario que hago es en la línea de cómo los centros educativos pueden elaborar estrategias que contribuyan a que nuestras familias vivan en una convivencia de paz, cómo desde la escuela formando a los padres y a las madres podemos incidir para que esos niveles de violencia que los niños viven en la casa vayan disminuyendo y de esa manera en las escuelas los niños puedan ir manifestando una convivencia de mayor paz. No solamente a través del Departamento de Psicología, podemos nosotros desde los centros educativos contribuir a la formación de la familia, porque contamos con oportunidades como los comités de padres y también con las organizaciones comunitarias a las que podemos acudir. Hacer una unión de manera coordinada con las comunidades y organizaciones y poder ir incidiendo para que nuestra

sociedad se maneje en mayores niveles de convivencia y de paz. Sigo insistiendo que desde los centros podemos hacer bastante en relación a una convivencia de paz, no únicamente en los centros sino también en las comunidades.

-Intervención 4- Cristian Ramos, técnico de participación comunitaria, Distrito 08-05 Santiago. Tenemos inquietudes en cuanto a lo que se refiere al contexto social y adherimos a eso lo que tiene que ver con la parte económica en cuanto a los problemas de violencia intrafamiliar. ¿Cuál es la situación de la familia, los padres, las madres, que tienen que salir de sus casas a trabajar para llevar lo que es el sustento de sus hijos e hijas? Ahora, ¿con quiénes dejan a esos hijos e hijas? ¿Qué ambiente les rodea? Los niños y niñas duran 4 y 5 horas en la escuela, pero luego es con su alrededor que está, eso contribuye bastante a lo que es la violencia intrafamiliar. A eso también nosotros podemos argumentar lo que tiene que ver con el contexto de la comunicación, y es donde planteamos, qué hacer desde el Ministerio de Educación, porque por más que quieran los maestros y las maestras, los medios de comunicación están invadiendo el contexto social, escuchen los programas juveniles específicamente, ¿qué expresión utilizan esos comunicadores, a qué motivan a los niños y a los adolescentes ese tipo de música?, ¿qué está haciendo la Comisión Nacional de Espectáculo Público para regular eso? Es decir, entendemos que si no se hacen acuerdos entre el MINERD y los diversos organismos del Estado que están llamado a regularizar el contexto para formar o entonar una cultura de paz, por más que se quiera desde los centros educativos es muy difícil, entendemos que no es imposible, pero puede ser muy difícil, es lo que tenemos que decir.

-Dr. Julio Leonardo Valeirón- Bien, acuérdense que este congreso tiene muchas cosas por delante, para ir cerrando, si algunos de ustedes quisiera puntualizar en alguna idea sobre todo en esta perspectiva de promover una cultura de paz, de convivencia, de respeto a la diversidad, sería interesante que lo puedan hacer ahora.

-Licda. María Amalia de León- Quiero decir que a veces si uno espera el ideal uno sencillamente no trabaja, hay que aprovechar lo que uno tiene, y de acuerdo a lo que tiene hacerlo lo mejor posible. Mi área de magisterio es la literatura básicamente y a mí me ha dado mucho resultado porque el ser humano es narrativo, y de hecho la distancia más corta entre el hombre y la verdad es un cuento. Para poder llevar el tema de

valores al aula tenemos que hacer un cuento para que se vea, por ejemplo, la honestidad y no solamente el contexto abstracto sobre la honestidad.

Y yo me he dado cuenta a medida que investigo un poco que cada vez más se utilizan los estudios de casos, pero se usan para reflexionar, es decir, si ya tengo una prensa amarilla, que lo que busca es vender y en el fondo lo que le importa es el dios dinero, vamos a ver qué hago en el aula con un caso que me presenta la prensa amarilla y lo llevo con una actitud distinta y una intención de poner a pensar y reflexionar. De ahí puedo pasar al sociodrama y eso se hace inclusive no en aulas sino en las comunidades, porque a mí me es muy difícil verme a mí misma, lo que sí yo puedo es ver algo mío en otros, en una historia, en un actor, entonces cuando empiezo a verlo lejos de mí puedo reconocerlo y si lo conozco comienzo a cambiar.

Nada se inicia en un cambio si primero no hay un reconocimiento. Mi invitación es: usen lo que haya a la mano, pero úsenlo para poner a pensar y reflexionar a la comunidad, al aula y donde todo el mundo pueda participar de ese escenario. En la medida que puedan participar nos sentimos parte de y responsables. Si alguien viene y me da algo no es igual, por eso es que hay que construir los conocimientos juntos, hay que trabajar para que empecemos a pensar y a reflexionar de manera particular. Es una sugerencia.

-Dr. César Cuello- Brevemente, porque yo sé que no hay mucho tiempo, lo que quiero decir es que parece ser que en el momento actual no estamos sabiendo lidiar, me refiero a la sociedad y todos sus actores, con la complejidad de los procesos sociales y, en este caso, los procesos educativos, son muchos los factores que intervienen ahora. Probablemente el maestro de hoy es menos violento, menos autoritario que el maestro cuando yo estaba en la escuela, ese maestro no tenía una correa, ese maestro tenía una vara de ciprés, pero no era para advertirnos, no, no, no, la usaba y la usaba a fondo con la autorización de los padres y las madres, entonces probablemente ese maestro no es más autoritario o más violento que aquellos, pero probablemente los factores que están interviniendo ahora en la educación y en la escuela son muchos más, incluyendo la prensa.

No estoy diciendo que el problema es solo de la prensa, ni pienso que nadie aquí está diciendo eso, lo que pasa es que la prensa lo multiplica, lo posiciona, se mete a nuestras casas sin permiso.

Antes los maestros tenían el permiso de los padres, ahora los factores se meten sin permiso. Es un problema muy serio y hasta que no hagamos consciencia a todos los actores de que tenemos que responsabilizarnos, todos, no es un problema de la escuela, no es un problema de la prensa, no es un problema de la familia, es un problema de la sociedad y todos los actores que hay allí. Es un problema coordinar esos actores, sumamente difícil cuando, como lo que ha señalado el joven, los padres dejan a los niños solos, pero a mí me dejaban solo, mis padres trabajaban, y ese es el problema, que en mi casa no se metían otros factores sin permiso a orientarnos. Ahora sí se meten, entonces eso hay que tomarlo en cuenta. Yo creo que la sociedad se nos ha hecho muy compleja y seguimos tratando de educar y de manejarnos con los mecanismos de antes y ahora yo creo que hay que buscar otros mecanismos para lidiar con esa complejidad.

-Mtra. Yira Vargas- Yo básicamente estoy muy de acuerdo con la referencia que ha hecho tanto María Amalia como el Dr. Valeirón, entiendo que definitivamente el tema de la violencia es un tema complejo y que necesita del involucramiento de todos los actores, tanto de la escuela como del hogar, pero de nuevo creo que el mensaje a dejar finalmente es que hay algo que se puede hacer para mejorar el clima escolar, para promover un clima de paz en las escuelas, pero tenemos que estar todos unidos de alguna forma, actuando en torno a una misma meta para poder lograr esto, porque definitivamente cada vez se hace más complejo poder abordar la situación de violencia que se da en nuestras escuelas teniendo una sociedad que sabemos que tiene altos indicios de violencia, pero al final sabemos que sí podemos hacer algo, creo que esa es la idea de cierre, siempre y cuando tomemos responsabilidades en la parte que nos corresponde y de alguna manera poder aportar nuestro granito de arena, uno a uno, para poder favorecer a estos niños.

-Dr. Julio Leonardo Valeirón- Gracias, yo quiero dejarles con este tema para una reflexión profunda. El sistema educativo dominicano tiene con él prácticamente un tercio de la población dominicana. Empecemos por ahí, 2 millones y pico de niños y jóvenes, sumémosle los maestros y muchas otras personas que giran alrededor de las escuelas. El 70% de ese tercio de la población dominicana está en 1,200 centros educativos. Yo digo que si la escuela cambia, la sociedad cambia, y creo que tenemos que ser capaces en el sistema educativo de transformar toda la escuela, sobre todo esos 1,200 centros educativos que tienen el 70%

de la población escolar dominicana. Creo que el reto es grande, pero es posible si nos ponemos de acuerdo y asumimos que si la escuela cambia, la sociedad dominicana va a cambiar.

Muchísimas gracias María Amalia, Yira, Aida y César. Yo creo que el tema da para mucho y le voy a tomar la palabra a César y con ello voy también a plantearle a los investigadores de que también estudiemos cuáles son las manifestaciones en el sistema de una convivencia de paz, y poner en relieve esas convivencias, esos valores que ya se están forjando en las escuelas dominicanas, y así apoyamos a Francisca que está trabajando incansablemente desde Orientación y Psicología.

IV. Conferencistas invitados:

a) Profesión docente y calidad de la educación: Una interpretación de su relación desde el enfoque histórico cultural

Wanda C. Rodríguez Arocho, Ph.D. Universidad de Puerto Rico Catedrática jubilada del Departamento de Psicología del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico.

Comienzo por agradecer la gentil invitación del Dr. Julio Leonardo Valeirón para participar en este III Congreso Internacional del Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa. Desde mi primer viaje a este país hermano en 1996 por invitación de la Central de Servicios Pedagógicos para ofrecer un taller sobre el constructivismo como modelo pedagógico y sus aplicaciones en el aula, son muchas las veces que he tenido la oportunidad de regresar para dialogar con colegas, como muchas han sido las oportunidades de contacto en Puerto Rico para los Encuentros Internacionales de Educación y Pensamiento, que han contado consecuentemente con una importante delegación dominicana. También debo decir que en el transcurso de estos quince años he tenido el privilegio de construir amistades y afectos duraderos que hacen siempre placentera la visita a esta tierra. Tras estos reconocimientos, paso a compartir algunas ideas con la intención de provocar un diálogo fructífero sobre el tema que nos ocupa; la profesión docente y su relación con la calidad educativa.

A manera de introducción

Los conceptos profesión docente, calidad educativa, currículo y competencias, como todos los que se utilizan en el discurso educativo, son conceptos científicos (Vygotsky, 1934; Karpov, 2003). En otras palabras, son producciones de la comunidad académica construidas para representar y manejar aspectos de aquello que se observa y estudia. Estos conceptos no se aprenden de manera espontánea, como ocurre con otros, en las primeras etapas del desarrollo humano, sino que se aprenden en el curso de una instrucción formal, donde son enseñados de forma organizada como parte de un sistema general de conocimientos y se aprende a

usarlos conscientemente. Una vez nos apropiamos de ellos, estos conceptos comienzan a mediar nuestras formas de pensamiento y solución de problemas.

La reflexión/acción sobre los conceptos es herramienta mediadora en la formación y transformación de la conciencia, como han demostrado las prácticas de la pedagogía crítica (Freire, 1972, 2002; Giroux, 1992, 1997; Kicheloe, 2008; McLaren, 1989; 1995). Esa reflexión/acción nos permite desnaturalizar los conceptos, lo que es decir, aproximarnos a su dimensión histórica y a su uso en distintos tipos de discursos. Permite también preguntarse, como hizo Albornoz (2005) en un análisis reciente, sobre las variadas formas en que distintos agentes escolares definen el concepto de calidad.

La diversidad en significados ocurre porque estos dependen de las perspectivas filosóficas y los marcos conceptuales desde los que se manejan. No obstante, los significados que permiten la comunicación y el debate entre los miembros de la comunidad educativa y facilitan la práctica institucionalizada de la educación solo cuentan una parte de la historia al momento de entender y trabajar los problemas educativos. Hay otra parte de la historia muchas veces ignorada y que, a mi juicio, es fundamental para entender tanto el malestar actual con los sistemas educativos como para crear condiciones que permitan enfrentarlo. Se trata del sentido subjetivo que construyen los y las docentes desde sus particulares vivencias cotidianas y comunidades de práctica.

En esta exposición me enfocaré en cómo se configuran y expresan significados y sentidos en la compleja relación entre profesión docente y calidad educativa. Me aproximo a este tema desde la perspectiva histórico cultural. En consecuencia, parto de la premisa de que tanto los procesos de significación como los de elaboración del sentido están situados históricamente, son mediados por herramientas culturales y son construidos desde una subjetividad que emerge de un complejo entramado de interacciones personales y relaciones sociales donde se comprometen cogniciones y afectos. Me propongo develar una compleja dinámica en que la identidad, la subjetividad y la conciencia de cada docente se constituyen en contextos de actividad que si bien imponen restricciones a su quehacer y a la significación de calidad educativa, no cancelan

su cualidad de obrar para formular problemas y actuar sobre ellos. En otras palabras, el sujeto docente tiene el potencial de acción para crear nuevos significados y elaborar configuraciones de sentido que le permitan transformar su contexto de actividad (Robalino Campos, 2007).

Cuatro claves de la interpretación histórico cultural

El planteamiento del carácter social, cultural e histórico de toda actividad humana tiene varias implicaciones, de las que destacaré cuatro que son claves para aproximarnos al tema que nos ocupa. Esta son: la educación como quintaesencia de la mediación cultural y la relación aprendizaje-desarrollo que implica, el vínculo entre la actividad humana y los medios que se utilizan para realizarla, el lenguaje como herramienta del pensamiento y la comunicación y la unidad entre lo cognitivo y lo afectivo. Intentaré explicar cada una brevemente, haciendo la salvedad de que articulan como unidad en proceso dinámico y multideterminado.

El tema de la mediación cultural como condicionante del desarrollo humano es la tesis central del enfoque histórico cultural (Vygotski, 1931; Luria, 1976). La misma establece que la actividad consciente del ser humano tiene raíces sociohistóricas que son indisociables de su propia evolución biológica (Deacon, 1997; Engels, 1846; Luria, 1960). La humanización se hace posible por un vínculo muy estrecho entre aprendizaje y desarrollo (Vygotsky, 1931). En virtud de ese vínculo se producen sujetos particulares que expresan formas del desarrollo humano. Estas formas son entendidas como la puesta en acción de modelos educativos, tanto informales como formales. Por ello, desde la perspectiva histórico-cultural la educación es la forma fundamental de la mediación cultural; es la herramienta que nos permite pensamientos, sentimientos y acciones propias de la condición humana (Karpov, 2003; Kozulin, 2003; Moll, 1990).

Se aprende en muchos contextos y diversas formas. La calidad de las experiencias vividas en procesos de aprendizaje condiciona nuestra constitución como sujetos y nuestro desarrollo. Las prácticas educativas en contextos de escolarización no son solo acciones para transmitir contenidos y enseñar el uso de las estrategias de aprendizaje, sino que persiguen moldear formas de razonamiento y de sentimiento, en otras palabras, forman subjetividades, identidades y conciencias (Daniels, 2001; Hedegard, 2002). Con respecto al tema que nos ocupa, esto se traduce en que la for-

mación de los y las docentes ocurre en situaciones de desarrollo específicas y que los aprendizajes posibles en esas situaciones contribuirán significativamente al sentido subjetivo de su identidad docente. Por ello, el tema de las condiciones de vida y las experiencias de desarrollo en que se enmarca la formación docente es fundamental al momento de evaluar, impugnar, demandar o cuestionar su ejecución profesional y la calidad de su trabajo.

A esto debe agregarse los contenidos y métodos que se manejan en los programas de formación docente, cuyas deficiencias han sido objeto de análisis y discusión en los debates sobre la calidad de la educación. La falta de consideración seria de estas dimensiones y su impacto se revela en una manera penosa en muchos análisis sobre la gestión del sistema educativo que adjudican al docente la principal responsabilidad en sus resultados ignorando la participación de otros actores educativos (Anrove, 2007; Birgin, 2000; Blanco, 2001; Rodríguez Arocho, 2010a; en prensa).

La segunda clave en la mirada histórico-cultural al tema que nos ocupa es el planteamiento de que los procesos de aprendizaje y desarrollo ponen de manifiesto la existencia de una relación esencial entre las acciones que realizamos los humanos y los medios que usamos para realizarlas (Rogoff, 1990, 2003). El desarrollo se caracteriza por la apropiación y uso efectivo de las herramientas que nos da la cultura, además de por formas imaginativas y creativas de innovar y crear medios más sofisticados para la acción.

El sujeto que actúa y los medios que utiliza para hacerlo constituyen una unidad indivisible en el análisis de la actividad humana. En consecuencia, cualquier análisis que considere las acciones y los medios por separado resultará incompleto. La dificultad y complejidad de esta tarea de análisis se hace evidente cuando se reconoce que el estudio de la relación entre acciones y medios implica, al menos, diez niveles de análisis (Wertsch, 1998). No obstante, la mayor parte de la evaluación y la investigación sobre la actividad docente se realiza desde un paradigma de simplicidad donde la actividad docente queda reducida a acciones pedagógicas en las aulas desvinculadas de las fuerzas socioeconómicas y las tensiones histórico-culturales. Estas fuerzas y tensiones presentan un panorama de contradicciones que los y las docentes deben enfrentar en su día a día en la institución escolar (Anrove,

2007; de Lella, 1999), como el aumento en la cantidad de alumnos para enfrentar recortes fiscales y la demanda por una educación de calidad para todos ellos.

La tercera clave se relaciona con la anterior en tanto marca el lenguaje como poderosa herramienta mediadora que permite construir e intercambiar pensamientos. La centralidad de la acción comunicativa en la formación y transformación de la conciencia es la justificación de métodos muy valorados en la pedagogía crítica como son la problematización postulada por Paulo Freire y la alfabetización crítica (Freire, 1972), la indagación dialógica y colaborativa (Wells, 1999) y la escritura creativa colaborativa (Rodríguez Arocho, 2010b). Hasta hoy estos métodos se consideran indispensables en la práctica de una pedagogía crítica orientada a la formación de valores y acciones democráticas y emancipadoras (Greco, 2011; Rodríguez Arocho, 2010c).

Con respecto al asunto que estamos analizando, esto nos obliga a la problematización y discusión tanto del concepto de calidad como del de docente y a hacernos conscientes de que ambos conceptos son susceptibles a múltiples definiciones. Con respecto al concepto de docente, podemos problematizar su definición instrumentalista, fundamentada en estándares de práctica profesional sin consideración al sentido subjetivo de su práctica y a los contextos de actividad y ambientes de trabajo. Con respecto a la calidad, podemos problematizar que la significación que más se está manejando en las instituciones educativas actualmente está vinculada irreflexivamente a una cierta lógica empresarial (Rodríguez Arocho, 2010d). Esto ha tenido como consecuencia concepciones distintas de calidad.

En su análisis de estas concepciones, Albornoz (2005) destaca dos. La primera significa la calidad educativa como eficacia o grado de cumplimiento de objetivos educativos. Plantea que esta concepción fue adoptada del mundo industrial, teniendo como aspecto positivo que ofrecía la posibilidad de medir resultados y como aspecto negativo que contribuyó a instalar la metáfora de la gestión educativa como empresa.

Las metáforas presentan el riesgo de que las cosas dejen verse como comparables y pasen a verse como idénticas (Rodríguez Arocho, 1998). Para Albornoz esto presenta un problema porque el producto aprendizaje supera en complejidad cualquier producto empresarial debido a que existen aspectos y dimensiones difícilmente ponderables. La segunda concepción de

calidad plantea un problema similar. Se trata de una concepción complementaria a la de la calidad como eficacia que subraya la eficiencia. Aquí el grado de adecuación entre logros obtenidos y recursos utilizados es definido como indicador de calidad. De nuevo quedan fuera los imponderables y ambientes particulares de aprendizaje y enseñanza. Albornoz concluye que el concepto de calidad ha sufrido un cierto desdibujamiento en su significado, y solo en la medida en que debata lo que ella implica y el alcance que adquiere podremos arribar a planteos superadores y tratamientos adecuados (p.1).

La tercera clave de la perspectiva histórico cultural nos permite entender que, del mismo modo que se ha construido una significación gerencial del concepto de calidad que ha tenido impacto sobre la forma de pensar y proponer una resignificación del concepto. Ese proceso de resignificación y la elaboración de sentido subjetivo de calidad se da tanto en el plano de lo cognitivo como de lo afectivo. En el proceso de actuar sobre su realidad, el sujeto aprende a manejar los significados compartidos socialmente y los que se expresan en los discursos institucionales. Pero, eso entra en juego con las realidades existenciales de los sujetos, las condiciones concretas de quehacer y su ser. Esto hace del sentido algo distinto al significado. La elaboración de las configuraciones subjetivas no trata de atribuciones racionales para decodificar discursos y textos. Pone en movimiento emociones, valores y creencias, que operan para dar sentido a la acción a partir de razonamientos comunes, analogías, hipergeneralizaciones y tipificaciones (Retamozo, 2006).

Las configuraciones de sentido se expresan como sistemas de orden simbólico-emocional y median la actividad del sujeto en su contexto (González Rey, 2002; 2010).

En su aplicación al tema que examinamos esto quiere decir que cada sujeto elaborará un sentido particular de su identidad como docente y de la calidad educativa que puede producir desde su práctica. Más allá de lo que se significa en los discursos oficiales sobre qué es y hace el docente, ¿cómo vivencia su identidad en su día a día en la aulas y en la institución en la que labora? Más allá de la definición o definiciones que se le hayan dado de calidad, ¿qué atribuciones de sentido construye?

Aunque en una exposición de este tipo es imposible abarcar todos los niveles de análisis necesarios para comprender la relación entre profesión docente y calidad educativa en el contexto de la educación como práctica social, las claves para la interpretación desde la perspectiva histórico cultural ayudan a entender que dicha relación está atravesada por los entendidos institucionales y personales de qué debe enseñarse y para qué, cómo debe enseñarse y cómo se evalúan la enseñanza y el aprendizaje en un momento particular. Estos entendidos no son inmutables y con frecuencia muestran contradicciones. Se ha demostrado que los entendidos cambian en el curso de la historia personal y que son muy sensibles a las variaciones socioculturales. Este es el caso de los conceptos formación docente, práctica docente y calidad educativa. Por ello, es importante la ubicación del quehacer docente en las coordenadas que nos marca la época que nos ha tocado vivir, coordenadas que están definidas por grandes transformaciones en las tecnologías de la comunicación y la información y en los ordenamientos políticos y económicos de muchas sociedades contemporáneas. Las exigencias de ese nuevo ordenamiento han impulsado, vía diferentes mecanismos, un modelo limitado y muy particular de calidad.

La profesión docente en el momento actual y su relación con la calidad educativa

La relación entre la escuela y la sociedad ha sido analizada a profundidad por diversas disciplinas. Además de entenderse la escuela como la institución social responsable de comunicar a nuevas generaciones la herencia cultural, de entregarles la caja de herramientas necesaria y facilitar la apropiación de las formas de uso (Bruner, 1997), se ha entendido como la que recibe el encargo de reproducir el orden social vigente (Bourdier, & Passeron, 1977). Se ha argumentado que la institución escolar ejerce control social a través de las categorías que comunica en el lenguaje y de los códigos de comportamiento que tienen un impacto en las formas de conciencia de los sujetos escolarizados (Bernstein, 1988, 1999; Daniels, 2003). La escuela, una vez idealizada como la gran igualadora social, hoy comienza a ser señalada como perpetuadora de desigualdades e instrumentadora de formas de exclusión (Baquero, 2005; Baquero, Dicker & Frigerio, 2011). Esta preocupación con respecto a la escuela es un asunto resaltado en el informe titulado *Education for All Monitoring Report 2012*, publicado hace dos meses por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en in-

glés). Este informe, que se publica periódicamente, resume las investigaciones más recientes sobre el avance en lograr las metas que se propuso el World Education Forum para 2015.

El referido informe destaca tres hallazgos que se relacionan a la idea de una educación de calidad para todos y todas. El primer hallazgo es que millones de niños y niñas no logran los estándares mínimos de destrezas básicas de lectura, escritura y aritmética en la escuela primaria. El segundo hallazgo es que las tasas de alumnos por docente obstaculizan las puestas en práctica de las estrategias pedagógicas que han demostrado ser más efectivas para atender este problema. El tercer hallazgo, apunta a que hay problemas de formación de los maestros que limitan el manejo de las situaciones que confrontan en las aulas. El próximo informe, programado para publicación en 2013, se enfocará en procesos de aprendizaje y enseñanza como promotores de calidad educativa. Tanto el informe comentado como los análisis sobre la relación sociedad-educación ponen de manifiesto que la escuela como institución puede crear tanto espacios de inclusión como de exclusión social.

En un texto en el que analiza el trabajo docente y su relación con nuevas pautas de inclusión y exclusión en el sistema social, Aljandra Birgin (2000) apunta que la entrada al siglo XXI se caracterizó por *“fenómenos como la globalización, las mutaciones culturales y tecnológicas y la metamorfosis del mundo del trabajo transformaron de tal modo el escenario que ha producido una nueva cartografía del espacio social”* (p.221).

A nivel económico, político y sociocultural esos cambios se identifican con el concepto de globalización y se asocia con la sociedad de la información o del conocimiento (Castells, 2000). En el plano filosófico y de producción cultural dichas transformaciones que algunos asocian con la condición posmoderna (Lyotard, 1984; Harvey, 1990), cuyo impacto en la educación ha sido examinado desde la teoría social crítica y desde la pedagogía crítica por más de una década (Fernández Durán, 1997, 1998; Flecha, 1997; Pérez Gómez, 1997). En su conjunto, se trata de transformaciones que alternan todos los órdenes de nuestra vida cotidiana (Alba Rico, 2007; Fernández Durán, 1997, Ovejero Bernal, 2002) y que tienen formas de expresión muy concretas en las aulas.

Cayetano de Lella (1999) ha precisado algunas de las transformaciones que debemos de tomar en cuenta en el análisis que nos ocupa, subrayando que entre ellas existen fuerzas contradictorias que atraviesan la situación de la institución escolar en el presente. Estas transformaciones son: 1) el predominio de la lógica de mercado impulsada por el neoliberalismo, donde el trabajo es un bien de uso que se compra al menor precio posible; 2) el aumento, al parecer imparable, de la desigualdad, de la pobreza y del empobrecimiento, hasta niveles impensables de miseria, y la precarización del empleo; 3) el desempleo abierto o encubierto; la violencia social de todo tipo, no solo simbólica; 4) el impacto de los nuevos desarrollos científicos y tecnológicos, particularmente de la informática y la comunicación a través de todos los medios; 5) las llamadas culturas híbridas en que predomina la imagen sobre el texto escrito, la inmediatez, la pluralidad, la incertidumbre, la sospecha crítica de los grandes relatos y sobre la ciencia misma; 6) la valorización de las desigualdades, incluidas las étnicas, de la sexualidad, de lo local y regional, de las normas no universales; 7) la emergencia de un nuevo paradigma para el desarrollo humano integral, de una nueva solidaridad y cooperación internacional facilitada por nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Cada una de estas transformaciones impacta el quehacer educativo, tanto en el plano institucional como en el personal. Los rectores presupuestarios a la educación pública han venido acompañados de mayores exigencias para demostrar costo-efectividad con parámetros presuntamente objetivos y generalizables (Anrove, 2007). Es en ese contexto que el concepto de calidad entra y avanza en el discurso educativo. El debilitamiento de la educación pública ha sido acompañado por el desarrollo de educación privada desde el nivel preescolar hasta la universidad (De Sousa Silva, 2004 y De Sousa Santos, 2010) y por la instalación de una lógica empresarial en el manejo de los asuntos educativos (Laval, 2004). Según algunos especialistas en el tema, esta lógica se caracteriza por un marcado individualismo, obsesión por la productividad, la competitividad, el pragmatismo y el eclecticismo (Angulo Rasco, 1999; Santos Guerra 1999ab). Estos estudiosos del tema educativo argumentan que la escuela puede y debe tener otra orientación hacia la calidad.

Para Santos Guerra (1999a), por ejemplo, *“la escuela ha de estar basada en la superación de las desigualdades, el espíritu de justicia, el respeto a la diversidad, el desarrollo de la comprensión, de la crítica y del análisis”* (p.78). Más

aún, varios trabajos recientes toman en cuenta que las tendencias actuales están propiciando exclusión social, pues son las personas de los ambientes empobrecidos quienes con más frecuencia fallan en cumplir los estándares de calidad (Anrove, 2007; Martínez Boom, 2009). Lo interesante es que al intentar explicar las fallas, el énfasis es en componentes aislados del sistema educativo y no en las relaciones entre dichos componentes y, mucho menor la vinculación de ese sistema con las dinámicas histórico culturales y sociopolíticas en que se enmarca.

En la nueva cartografía, la escuela, como institución social, ha sido fuertemente impugnada y demandada. Probablemente ninguno de los constituyentes que conforman la institución escolar ha sido más impugnado y demandado que el docente, a quien con frecuencia se adjudica la responsabilidad de las altas tasas de fracaso escolar y la baja calidad de la ejecución de sus alumnos (Braslavsky, 1999; Anrove, 2007). Es interesante notar que al mismo tiempo que se responsabiliza al docente de los problemas de la calidad de la educación, se le señala como agente indispensable para alcanzarla. Las tensiones que genera esta contradicción se reflejan en las configuraciones de sentido subjetivo de los docentes (Birgin, 2000). Por un lado, docentes reciben el mensaje de que su trabajo de enseñanza es deficiente porque no resulta en los indicadores de calidad esperados en el aprendizaje de sus alumnos. Por otro lado, también reciben el mensaje de que su trabajo es indispensable para lograr el aprendizaje de calidad que se espera de sus alumnos.

Tanto en proyectos de organismos internacionales como la UNESCO como en trabajos empíricos y de reflexión crítica se destaca el rol protagónico del docente en la determinación de la calidad educativa (Anrove, 2007; Blanco, 2001). Aunque ello es un reconocimiento importante, falta elaboración en el mismo. La adjudicación de la responsabilidad de la calidad educativa al docente, pocas veces hace explícitos los serios problemas en su formación y las herramientas que la misma le entrega para realizar su quehacer (Blanco, 2001). En su conjunto, modelos como el práctico-artesanal, el academicista y el técnico terminan produciendo un sujeto docente que acepta y aplica irreflexiva y acríticamente lo que se le enseña de filosofía, teoría y metodología educativa y que, una vez formado, reproduce el modelo en que se formó. Con frecuencia tampoco se hace explícito que hay modelos alternativos, como el hemenéutico-reflexivo. Este modelo “supone la enseñanza como una actividad compleja, en un ecosistema

inestable, sobredeterminada por el contexto-espacio-temporal-sociopolítico- y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas” (de Lella, 1999, p.6). En este contexto de actividad, no valen las recetas aprendidas, sino que se deben enfrentar con creatividad y sabiduría con problemas inmediatos, a veces no muy claramente definidos, que no estaban contemplados en las teorías particulares y en las técnicas específicas que le fueron enseñadas. Igualmente importante es que en este contexto de actividad el dominio de lo cognitivo y lo afectivo revelan su unicidad, pues es desde ella que el sujeto-docente tendrá que actuar sobre su realidad.

Este modelo pone de manifiesto que lo que se pone en juego en la formación docente no son solo los conocimientos y las destrezas, sino identidad del docente en su práctica. De ello depende, en parte, que el docente se entienda y sea entendido como autoridad responsable de la socialización y transmisión de saberes, como técnico que aplica teorías, métodos y estrategias y enseñanza, o como profesional reflexivo y crítico o agente transformador.

No es solo la formación docente inicial, la que permite la entrada al escenario laboral, da pocas herramientas para enfrentar las contradicciones y complejidades del trabajo diario. Como han evidenciado algunos estudios comparativos de la situación del docente en América Latina y el Caribe (Blanco, 2001), la formación en servicio, como se ha venido realizando, no contribuyen a remediar significativamente las limitaciones de la formación inicial. ¿Cabe preguntarnos cómo se maneja el tema de la calidad en estos espacios de formación? ¿Se explora cómo la significan los docentes y que sentidos le atribuyen? ¿Se la ve como una meta fija o como un proceso complejo con múltiples determinantes?

Como ha señalado Anrove (2007), los docentes (y podemos agregar, los estudiantes) han tenido muy poco (si algo) que ver con la definición de calidad que se maneja en los escenarios educativos y con las formas de evaluarla. El nuevo orden trae consigo una pérdida de poder por parte de los educadores y educadoras para participar en la formulación de políticas educativas y en la toma de las decisiones que les afectan. A esta pérdida de poder se suman condiciones laborales y asociadas (salarios que no se corresponden con el esfuerzo demandado y realizado, quemazón o “burnout”; altos niveles de estrés y enfermedades asociadas al mismo, ausentismo, entre otras) (Birgin, 2007; Blanco, 2001).

Aunque la preparación inicial y la capacitación permanente son condiciones necesarias en la formación de docentes competentes y comprometidos, no es suficiente. Lo que se construye en la formación interactúa con las características personales, valores, sistemas de creencias, en fin con los sentidos subjetivos desde donde elabora su nivel de compromiso con el desarrollo de sus capacidades y con el uso que dará a estas para beneficio propio, de su comunidad y de su sociedad. Pero, es el momento de recordar que esa subjetividad se construye en contextos históricos, sociales y culturales que se concretan en ambientes de vida y trabajo. El sujeto forma una unidad indivisible con ese ambiente (Rodríguez Arocho, 2011) y las condiciones en los ambientes educativos se tornan cada día más turbulentas en virtud de los vertiginosos cambios de la época que nos ha tocado vivir. Con frecuencia, como ha documentado la UNESCO, los ambientes de vida y de práctica de las y los docentes están marcados por importantes carencias materiales.

La Oficina Regional para América Latina y el Caribe de la UNESCO presentó en 2001 un informe de una investigación realizada para evaluar los resultados de 20 años de trabajo en el proyecto Principal de Educación, un ambicioso plan de reformas educativas para hacer aumentar el alcance y la eficiencia de la educación, y hacer recomendaciones para los siguientes 15 años. En el balance que realiza Rosa Blanco (2001) de los resultados sobre la situación de los docentes en el período de 1980 al 2000, lo primero que destaca es que “durante dos décadas los docentes han sido considerados más como un medio o recurso para el mejoramiento de la calidad de la educación que como sujetos que realizan un trabajo social y que son protagonistas fundamentales del cambio” (p. 82). Argumentan que las reformas educativas de la década de 1990 se centraron “más en los cambios pedagógicos y de gestión que en los docentes” (p.82).

Esto plantea una paradoja interesante que he mencionado, pero vale la pena elaborar. El docente es el principal interpelado con respecto a calidad educativa, por cierto definida bajo unos parámetros en los que su participación es mínima, según evidencia el referido estudio. Más aún, en el mismo estudio se encuentra que los grandes esfuerzos de los países de la región por en la formación en servicio “no han producido en general cambios significativos en las prácticas en las aulas ni han mejorado la calidad de los aprendizajes” (p. 84). Según la autora del informe, esto ha traído como respuesta una corriente crítica que cuestiona la validez de las capaci-

taciones y los recursos que se invierten en ella. No obstante, ella misma elabora argumentos contestatarios a la crítica, igual que hace Anrove (2007) en su mirada a la situación de la profesión docente en América Latina.

El argumento central es que no puede haber calidad educativa sin docentes bien formados, competentes y comprometidos con la educación. De acuerdo a la investigación regional reportada por Blanco (2007), la formación en servicio que reciben los docentes *“suele ser muy puntual y en períodos muy cortos, no considera las necesidades de los docentes y está en muchos casos desligadas de la práctica”* (p.85). Los esfuerzos que se generan por construir modelos alternativos descansan primordialmente en la comunicación, el trabajo en red y el desarrollo de proyectos colaborativos entre docentes de una misma institución o de instituciones próximas. El informe considera estos como prometedores para un cambio de dirección y presenta con algún detalle ciertas iniciativas. De igual manera lo consideran otros trabajos que ponen énfasis en que los procesos de resignificación exigen tiempo y espacios de análisis, de reflexión crítica y de debate, entre educadores y entre colegas de otras disciplinas, que los escenarios educativos pocas veces proveen (Robalino Campos, 2007). Estos espacios de encuentros permiten también el establecimiento de vínculos de colaboración y la posibilidad de organización colectiva para adelantar causas comunes (Birgin, 2000). Como ha señalado Imberón (2009), el poder de un docente aislado es limitado. En necesaria la colaboración, la coordinación y el apoyo para elaborar indicadores significativos de calidad.

Otro énfasis importante en las recomendaciones para el desarrollo docente y la resignificación de la calidad educativa es otorgar un lugar destacado a la investigación y la evaluación tanto en la formación como en la práctica docente. Se busca que el docente sea no solo consumidor de conocimiento, sino productor del mismo; que pueda observar sistemáticamente, recopilar, analizar y utilizar información pertinente para evaluar las actividades de enseñanza-aprendizaje en el aula y desarrollar parámetros que le permitan la efectividad y calidad de su quehacer (Imberón, 2003; Kincheloe, & Berry, 2004). El desarrollo de conocimiento y destrezas de investigación en los programas de formación y en las comunidades de aprendizaje y de práctica que pueden constituir los docentes se propone como una necesidad para poder profundizar en los problemas que enfrentan y proponer soluciones basadas en su contexto de actividad.

Más allá de los índices de matrícula, retención y aprovechamiento académico (estos últimos la mayor parte de las veces determinados a partir de indicadores primordialmente cognitivos), debe entenderse el carácter multideterminado y dinámico de la calidad. En su edición de 2005, el Education For All Global Monitoring Report menciona cuatro dimensiones básicas implicadas en la calidad que con frecuencia son ignoradas o minimizadas en la evaluación de esta. Estas dimensiones remiten a las características de los aprendices (entre los que menciona la formación y competencia de los educadores en la didáctica- y, podemos agregar, en los fundamentos y métodos de la pedagogía crítica), los contenidos (en referencia del currículo) y los sistemas mismos (en referencia a la asignación equitativa de recursos y a las prácticas de administración de estos). La forma en que estas dimensiones interactúan con dinámicas económicas, sociales, políticas y culturales más amplias también debe formar parte de la ecuación mediante la que se pondera la calidad educativa. Con inequidad y exclusión social es imposible adelantar un proyecto de calidad educativa para todos y todas (Anrove, 2007; Stiglitz, 2003, 2012).

El desarrollo de modelos de investigación y evaluación educativas que reconozcan esta complejidad es una agenda pendiente en la formación docente, pero es una tarea ineludible por dos razones. Primero, para poder pasar juicio crítico sobre el alcance y los límites de los estudios que se realizan para justificar científicamente algunas prácticas y sus usos en los medios de comunicación masiva y los discursos sociales. (Birgin, 2000; Imberón, 2003; Rodríguez Arocho, 2008). Segundo, para poder producir conocimiento pertinente al trabajo que se realiza y formas de evaluarlo que respondan a las condiciones de trabajo. El desarrollo de estos modelos implica enfrentar cuatro desafíos: 1) reconocer la epistemología de la complejidad como fundamento; 2) desarrollar modelos y métodos de investigación cónsonos con ese fundamento; 3) tomar conciencia de la economía política y los mercados simbólicos en que se inserta la investigación; y 4) diseñar e implantar modelos de formación que den a la investigación y la evaluación de prácticas y programas un lugar preponderante (Rodríguez Arocho, 2011b).

Conclusión

El enfoque histórico cultural nos ofrece para entender que las profundas transformaciones histórico culturales que caracterizan el siglo XXI y las dinámicas que han limitado la significación de la calidad educativa

principalmente al cumplimiento de criterios de eficacia y eficiencia en la tarea docente. El desarrollo de sistemas de evaluación basados en el cumplimiento de estándares y el otorgamiento de incentivos en correspondencia con los resultados obtenidos validan esta significación y la han convertido en rutina en las instituciones educativas, promoviendo en ocasiones competencia descarna entre individuos e instituciones. Esta, sin embargo, es una particular dimensión de la calidad. Hay otros entendidos posibles de calidad que la proponen como un concepto multidimensional que tendría que incluir en la ecuación algo más que parámetro estandarizado, en lo que con demasiada frecuencia se pierde la idea de evaluación formativa, es decir, evaluación con propósito de apoyar los procesos de aprendizaje. Estos entendidos tendrían que aproximarse a las configuraciones de sentido subjetivo que los docentes otorgan a su rol y funciones en contextos particulares de actividad, a sus procesos de formación personal y profesional, a las competencias que desarrollan en esos procesos, a los medios con que cuentan para realizar dicha actividad, a la apropiación y manejo de currículos, a las reglas y pautas en la organización de trabajo docente, y el ambiente material y social en que se ejecutan las acciones educativas. Cada una de estas dimensiones incide en la calidad educativa. Hablar de calidad educativa sin considerarlas en perpetuar un paradigma de simplicidad en el abordaje a los problemas de la educación que ha demostrado a todas luces sus limitaciones.

No cabe duda de que la construcción de una resignificación de calidad está atravesada por las condiciones de vida y trabajo y por las relaciones sociales que les dan forma. Una de las consecuencias de los megarelatos y las metáforas que les acompañan es que su fuerza puede afectar negativamente nuestra cualidad de agentes y paralizarnos. Si pensamos que los males de la globalización son inevitables y que la educación como la conocemos será totalmente transformada en función de la agenda neoliberal, no haremos nada para impedirlo porque habremos abdicado nuestra capacidad como agentes de cambio. Si, por el contrario, pensamos que hay otra educación posible, podemos empeñarnos en acciones para construirla, a pesar de las dificultades que la tarea implica en un contexto adverso.

Hay herramientas que han probado ser valiosas en los esfuerzos por resignificar las prácticas educativas. Entre estas herramientas destacan algunas de uso común en la pedagogía crítica, como la indagación dialógica,

el trabajo proyectos en colaborativos, la investigación/acción participativa, la pertenencia a comunidades permanentes de aprendizaje y de práctica y el empoderamiento. La caracterización hoy clásica que hizo Rappaport (1991) de este último concepto resaltó que el empoderamiento *“posee un sentido psicológico del control o de la influencia personal y una preocupación con influencia social real, energía política y derecho legal. Es una construcción de niveles múltiples, aplicable al ciudadano individual, así como a las organizaciones, los vecindarios, que sugiere el estudio de la gente en su contexto”* (p.121). La aplicación del concepto en contextos educativos está documentada (Chiavola, Cedrés Parra & Sánchez, 2008; Torres, 2009), como también lo está el uso efectivo de las otras prácticas mencionadas (Portes & Salas, 2011; Wells & Claxton, 2003).

El empoderamiento pasa por una formación crítica, donde se aprende a cuestionar lo que se presenta como verdad acabada o como realidad inmutable; donde se reconoce que el conocimiento es una producción humana, históricamente situada, culturalmente mediada y realizada en actividades marcadas por relaciones e interacciones sociales. La pedagogía crítica ofrece medios para resignificar qué es ser docente y cómo se construye la calidad educativa. Les invito a profundizar en sus fundamentos y métodos para pensar y enfrentar los problemas de la educación en este momento histórico.

Bibliografía

1. Alba Rico, S. (2007). Para una psicología del consumidor. En I. Doble Oropeza, S. Baltodano Arróliga, S. & L. Zúñiga, L. (Eds.), *Psicología de la liberación en el contexto de la globalización neoliberal: Acciones, reflexiones y desafíos* (pp. 3-20). San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
2. Albornoz, M. E. (2005). ¿Calidad educativa significa lo mismo para todos los actores escolares? <http://mayeuticaeducativa.idoneos.com/index.php/347332> Recuperado el 2 de abril de 2010.
3. Angulo Rasco, F. (1999). El neoliberalismo y el surgimiento del mercado educativo. En F. Angulo Rasco (Ed.). *Escuela y sociedad neoliberal* (pp. 17-38). Miño y Dávila Editores. Madrid.
4. Anrove, R. (2007). Profesión docente, equidad y exclusión social: Desafíos y respuestas. *Educación*, 39, 11-34.
5. Baquero, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. *Cuaderno de Pedagogía Rosario*, Año IV, No. 9, 2001, pp. 71-85.
6. Baquero, R., Dicker, F. & Figerio, G. (2007). (Eds.). *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
7. Bernstein, B. (1988). *Clases, códigos y control*. Madrid: Akal.
8. Bernstein, B. (1999). *Poder, educación y conciencia: Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El Roure.
9. Birgin, Alejandra (2000). La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión. En P. Gentilli y F. Gaudencio (Eds.). *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo* (pp. 221-239). Buenos Aires: Editorial CLACSO.
10. Blanco, R. (2001). La profesión docente en América Latina y el Caribe durante las últimas dos décadas y los desafíos de los próximos 15 años. *Revista Docencia*, 14, 81-97.
11. Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1977). *La reproducción: Elementos para una teoría del proceso de enseñanza*. Barcelona: Laia.
12. Braslavsky C. (1999). Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19: 13-50.
13. Bruner, J. S. (1997). *The culture of education*. New York: Harvard University Press.
14. Castells, M. (2000). *La era de la información: Economía, sociedad, cultura*. México: Siglo XXI.
15. Chiavola, C., Cedrés Parra, P. & Sánchez, F. D. (2008). El empoderamiento desde la perspectiva del sistema educativo. *Omnia*, 14(3), 130-143.
16. Daniels, H. (2001). *Vygotsky and pedagogy*. New York: Routledge.
17. Deacon, T. W. (1997). *The symbolic species: The co-evolution of language and the brain*. New York: Norton.
18. Engels, F. (1846). *El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre*. Recuperado de <http://www.marxists.org/espanol/m-e/1870s/1876trab.htm>.
19. De Lella, C. (1999). Modelos y tendencias de formación docente. Ponencia en el I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación, Lima, Perú. Recuperado de <http://www.oei.es/cayetano.htm>.
20. Flecha Gracia, R. (1997). Los profesores como intelectuales: Hacia una formación integral de los maestros del siglo XXI. *Revista Interuniversitaria de Formación Profesional*, 29, 67-76.
21. Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
22. Freire, P. (2002). *Concientización: Teoría y práctica de una educación liberadora*. Buenos Aires: Galerna.
23. Giroux, H. (1992). *Border crossing: Cultural workers and the politics of education*. New York: Routledge.
24. Giroux, H. (1997). *Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture and schooling*. Boulder. Westview.
25. González Rey, F. L. (2002). *Sujeto y subjetividad: Una aproximación histórico-cultural*. México, D. F.: Thomson.
26. González Rey, F. L. (2010). Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo de una perspectiva histórico-cultural: un camino hacia una nueva definición de subjetividad. *Universitas Psychologica*, 9, 241-253. Recuperado en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=64712156019>
27. Greco, M. B. (2011). *Emancipación, educación y autoridad. Prácticas de formación y transmisión democrática*. Buenos Aires: No-veduc.

28. Hadegaard, M. (2002). *Learning and child development: A cultural-historical study*. DK: Aarhus University Press.
29. Imbernón, F. (Ed). (2003). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado: Reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: Editorial Graó.
30. Kincheloe, J. L. (2008). *Critical pedagogy* (2nd. Ed.). New York: Peter Lang.
31. Kincheloe, J. L. & Berry, K. S. (2004). *Rigour and complexity in educational research: Conceptualizing bricolage*. New York: Open University Press.
32. Kozulin, Alex (2003). Psychological tools and mediated learning. En A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Agueyev & S. M. Miller (Eds.). *Vygotsky's educational theory in cultural context* (pp. 15-38). New York: Cabridge University Press.
33. Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa*. Buenos Aires: Paidós.
34. Luria, A. R. (1960). *La actividad consciente del hombre y sus raíces sociohistóricas*. Recuperado de http://www.infoamerica.org/teoria_articulos/luria01.htm
35. Luria, A. R. (1976). *Cognitive development: Its cultural and social foundations*. MA: Harvard University Press.
36. McLaren P. (1989). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy*. New York: Longman.
37. McLaren, P. (1995). *Critical pedagogy and predatory culture: Oppositional politics in a postmodern era*. New York: Routledge.
38. Moll, L. C. (Ed.). (1990). *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
39. Ovejero Bernal, A. (2002). Globalización, escuelas y nuevas formas de exclusión. *Aula Abierta*, 79, 153-175.
40. Pérez Gómez, A. I. (1997). Socialización y educación en la época posmoderna. En J Goikoetxea Piérola & J. García Peña, 1997. *Ensayos de pedagogía crítica* (pp. 45-65). Caracas: Editorial Laboratorio Educativo.
41. Pérez Gómez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
42. Portes, P. & Salas, S. (2011). *Vygotsky in the 21st century society: Advances in cultural-historical theory and praxis in non-dominant communities*. New York: Peter Lang.
43. Retamozo, M. (2006). El movimiento de los trabajadores desocupados en Argentina: Cambios estructurales, subjetividad y acción colectiva en el orden social neoliberal. *Argumentos*, 19 (050), 145-168. Recuperado en <http://scielo.unam.mx/pdf/argu/v19n50/v19n50a7.pdf>
44. Robalino Campos, M. (2007). Los docentes pueden hacer la diferencia: Apuntes acerca del desarrollo profesional y el protagonismo docente. Recuperado de http://www.ciep.fr/conferences/CD_professionnalisation/bak/pages/docs/pdf_interv/Robalino_Magaly_es.pdf
45. Rodríguez Arocho, W. C. (1998). La evolución cognoscitiva: Ajuste de cuentas frente al nuevo milenio. *Revista Peruana de Psicología*, 2 (2), 23-38.
46. Rodríguez Arocho, W. C. (en imprenta). *La formación docente: Su resignificación desde el enfoque históricocultural*. Pedagogía.
47. Rodríguez Arocho W. C. (2010a). La perspectiva histórico-cultural en la formación docente: Un examen de retos y posibilidades. Conferencia invitada en el 11mo. Encuentro Internacional de Educación y Pensamiento, Santo Domingo, República Dominicana, 29 de abril.
48. Rodríguez Arocho W. C. (2010b). Vygotsky en el aula: teoría y práctica de una pedagogía de orientación vygostskiana. En S. Aburto Morales & C. Meza Peña (Comps.) *Tutoría para el Desarrollo Humano: Enfoques* (pp. 131-150). Monterrey, MX: Universidad de Nuevo León.
49. Rodríguez Arocho W. C. (2010c). *Psicología de la liberación y pedagogía crítica: Un examen de sus aportes y retos*. *Pedagogía*, 43, 13-34.
50. Rodríguez Arocho W. C. (2010d). El concepto de calidad educativa: Una mirada crítica desde el enfoque históricocultural. *Actualidades Investigativas en Educación*. Recuperado de <http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/1-2010/archivos/calidad.pdf>
51. Rodríguez Arocho, W. C. (2011). *Desarrollo, aprendizaje y evaluación en contextos escolares: Consideraciones teóricas y prácticas del enfoque históricocultural* (2011). *Actualidades Investigativas en Educación*. Recuperado de <http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/1-2011/aprendizaje-desarrollo-evaluacion-contextos-escolares-wanda.php>

52. Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
53. Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press.
54. Santos Guerra, M. A. (1999a) Las trampas de la calidad. *Acción Pedagógica*, 8(2), 78-81.
55. Santos Guerra, M. A. (1999b). Crítica de la eficacia y efectividad de la crítica. Lo verdadero, lo verosímil y lo verificable en el análisis de las instituciones educativas. F. Angulo Rasco (Ed.). *Escuela pública y sociedad neoliberal* (pp. 83-112). Miño y Dávila Editores. Madrid.
56. Stiglitz, J. E. (2003). *Globalization and its discontent*. New York: W. W. Norton & Company.
57. Stiglitz, J. E. (2012). *The price of inequality: How today's divided society endangers our future*. New York: W. W. Norton & Company.
58. Torres, A. (2009). La educación para el empowerment y sus desafíos. *Revista Universitaria de Investigación*, 10(1), 89-108.
59. UNESCO (2005). Report 2012= Youth and skills: Putting education work. Recuperado <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/reports/2012-skills/>
60. Vygotsky, Lev S. (1931/1995). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Diagnóstico del desarrollo y clínica psicológica de la infancia difícil. En L. S. Vygotsky: obras Escogidas, Tomo III (pp. 10-325). Madrid. Aprendizaje Visor.
61. Vygotsky, Lev S. (1934/1993). Pensamiento y lenguaje. En L. S. Vygotsky: Obras Escogidas, Tomo II (pp. 9-348). Madrid. Aprendizaje Visor.
62. Wells, Gordon (1999). *Dialogic Inquiry: Toward a sociocultural practice and theory of education*. New York: Cambridge University Press.
63. Wells, G. & Claxton, G. (2007). *Learning for life in the 21st century: Sociocultural perspectives on the future of education*. New York: Wiley and Sons.
64. Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University Press.

b) “La profesión docente en una sociedad de cambios y su relación con la calidad de la educación”, Mtro. Nery Antonio Taveras López, República Dominicana.

Nery Antonio Taveras López, M.Ed.

Especialista en Evaluación e Investigación Educativa. Miembro del equipo de investigadores y evaluadores del Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE), Ministerio de Educación, República Dominicana.

Introducción

Inicio esta ponencia presentando el contexto social desde el que tenemos que ser, saber-hacer y actuar como maestros y maestras.

Actualmente, estamos ante una sociedad que parece estar insatisfecha con la calidad de los sistemas educativos. **Existe, por tanto, una preocupación nacional y a la vez internacional por la búsqueda de nuevas formas de concebir el currículo, los procesos de enseñanza y aprendizaje; y nuevas formas de entender el desempeño de la función del docente ante los retos de esta sociedad.**

Además de esta situación en el ámbito educativo, hay que señalar que vivimos en un mundo postmoderno que es rápido, comprimido e incierto. Este mundo está afectando a la propia idea que tenemos de lo que es la escuela tal y como la concebimos actualmente y es así como los cambios sociales a los que asisten nuestras sociedades afectan de manera directa el trabajo de los profesores.

De aquí que nuestro propósito con esta ponencia es el de aportar elementos que nos permitan analizar y reflexionar sobre el rol de la profesión docente y el desarrollo de su calidad en un mundo de vertiginosos cambios sociales.

Para alcanzar este propósito nos planteamos exponer tres aspectos:

1. Desafíos de la profesión docente ante los cambios sociales en los inicios del siglo XXI.

2. El Desarrollo profesional del docente a través de la evaluación como factor de calidad educativa. Una propuesta en construcción en la República Dominicana.
3. Calidad y eficacia docente: su relación con el rendimiento de los alumnos.

1. Desafíos de la profesión docente ante los cambios sociales en los inicios del siglo XXI

Podemos afirmar, que la educación y la profesión docente tienen lugar en el marco de una sociedad vertiginosamente cambiante, con un rápido nivel de desarrollo y también con un acelerado avance del conocimiento (Imbernón, 2001).

Así pues, somos conscientes de que la profesión docente se desarrolla en una sociedad marcada por ser una:

- **Sociedad de las tecnologías de la información, la comunicación y del conocimiento.** Hoy nuestros jóvenes pueden acceder a una gran cantidad de información a través de los medios de comunicación, del internet, periódicos, etc., pero la cuestión está en que **el hecho de tener información no es conocimiento**, es por tanto, necesario que como maestros seamos capaces de transformar esta información en conocimiento para nuestros alumnos y alumnas.

Para alcanzar este objetivo hemos de ser conscientes de que si bien en una escuela no se posee computadoras ni acceso a internet, nuestros alumnos, en el campo de la tecnología, de todas maneras las aprenden y las utilizan como medio de comunicación y de información. Por ello, tenemos que preocuparnos de, como docentes, formarnos y conocer el mundo de posibilidades que nos ofrece la sociedad de la información y la tecnología como medio de creación de conocimiento. Esto es tan fundamental en nuestros días, que como señala la UNESCO **“Un docente que no maneje las tecnologías de información y comunicación está en clara desventaja con relación a los alumnos. La tecnología avanza en la vida cotidiana más rápido que en las escuelas, inclusive en zonas alejadas y pobres con servicios básicos deficitarios (2005:8)”**.

- **Sociedad interdependiente.** Significa que nuestras actuaciones individuales o grupales tienen, con frecuencia, consecuencias en otros lugares del planeta. Así por ejemplo, no solo con la economía una sociedad ejerce influencia sobre las otras, sino que estamos inmersos en una globalización cultural – que si bien tiene ventajas – promueve una clara uniformización del consumo y del pensamiento gracias al poder de los mass media internacionales (Ferrer, 1998). En nuestras aulas, podemos ver cómo nuestros estudiantes utilizan modas de vestir, gustos musicales, formas de comportamiento y actitudes que ya no son propias de lo que hasta ahora hemos entendido como “cultura dominicana” y esto, **nos lleva a entender que nuestra acción docente se dirige hacia un nuevo joven al que tenemos que entender y sobre todo, comprender el mundo en que vive.**

Además, esta interdependencia de nuestras sociedades también ha hecho que estemos en una **sociedad más solidaria y cooperativa.** Este elemento hay que aprovecharlo como estrategia para formar en estos valores a nuestros jóvenes.

- **Sociedad compleja.** Los elementos señalados anteriormente, nos dan la idea de que nuestras sociedades se complejizan cada vez más, debido entre otras cosas, a que debemos encontrar el equilibrio entre un conjunto de tensiones que aparentemente son dicotómicas: entre lo local y lo global, lo tradicional y lo moderno, **entre el extraordinario desarrollo del conocimiento y la capacidad de asimilación que tiene la persona, entre lo material y lo espiritual** (Delors, 1996). A ello, se une que cada vez más tenemos que dialogar con la diversidad de pensamiento, que remite a la idea de que ya no tenemos que defender ningún pensamiento único, sino más bien respetar, valorar y potenciar el “pensamiento que surge del mestizaje” como producto del intercambio de ideas.

Como consecuencia de estos cambios, la educación de nuestros niños y jóvenes se hace más compleja y por tanto, la profesión docente lo será también. De igual

modo, el modelo de enseñanza es también complejo centrado cada vez más en la metodología de la resolución de problemas. Esa complejidad, según Imbernón (2001:29) “(...) se ve incrementada por el cambio radical y vertiginoso de las estructuras científicas, sociales y educativas que son las que dan apoyo y sentido al carácter institucional del sistema educativo”.

Desde esta perspectiva, ¿qué desafíos presentan a la profesión docente estos cambios sociales si queremos contribuir con la calidad de la educación?

Para adecuar el sentido de la profesión docente a los cambios sociales y convertirnos en profesionales de calidad de nuestro tiempo, tenemos que asumir los desafíos de:

- **Cambiar nuestra visión de la enseñanza.** Es decir, pasar de una concepción de “enseñar” basada en poseer o saber un cierto conocimiento formal y acabado, el cual somos capaces de transmitir, **a una visión de la enseñanza como la transmisión de un conocimiento que está siempre en construcción y no inmutable, teniendo la capacidad de interrelacionar este conocimiento con la cultura del contexto en que se enmarca la comunidad educativa.** Este desafío rompe con la concepción tradicional de lo que es “ser maestro”. Se trata de aplicar en el aula un modelo de enseñanza basado en la solución de problemas, en la indagación y la construcción de conocimientos y no tanto basado en la exposición y la explicación, es así como el alumno ya no es un mero receptor pasivo de datos estáticos (Marcelo, 2001).
- **El profesional docente tendrá que estar preparado para atender a las transformaciones que vayan surgiendo en los diferentes campos del saber y abierto a concepciones pluralistas,** capaz de adecuar sus actuaciones a las necesidades de los alumnos y alumnas en cada época y contexto.
- **Ser maestros y maestras con habilidades para generar conocimientos pedagógicos** a partir de la reflexión de la propia práctica en el aula y más allá del contexto de ésta.
- **El maestro y la maestra han de desarrollar estrategias que les permitan integrar aprendizajes y procedimientos de otras**

disciplinas y áreas curriculares para fomentar experiencias interdisciplinarias del conocimiento entre sus alumnos.

- **El ser profesor hoy, nos ha de llevar a tener sensibilidad por los temas de actualidad**, para estimular nuestra propia capacidad de análisis y de crítica y las de nuestros alumnos. De esta manera, podemos transformar las informaciones que recibimos en conocimientos para la vida.

Estos desafíos, nos presentan la **oportunidad** de probar la capacidad de innovación que tenemos como docentes. Nos dan la oportunidad de entender la profesión docente como un *“trabajador del conocimiento, diseñador de ambientes de aprendizaje, con capacidad para rentabilizar los diferentes espacios donde se produce conocimiento”* (Marcelo, *ibid*:22).

Por ello, diversos autores, entre ellos, Darling – Hammond (1998), nos hablan de la necesidad de que los profesores sean **“profesionales del aprendizaje”** que sean capaces de acomodarse a los continuos cambios tanto en el contenido de su enseñanza como en la forma de enseñar mejor. De aquí que se nos hable de que para ser eficaz, cada escuela debería convertirse en una comunidad de aprendizaje con todo y lo que este planteamiento conlleva (Torres, 2001, Elboj, et. al., 2002, Jaussi, 2005).

Hacer frente a estos desafíos nos hace pensar que el maestro y la maestra constituyen un factor primordial para alcanzar la calidad de la educación del país. En esta línea como elemento de reflexión, habrá que preguntarse:

- **¿Cuáles son las competencias necesarias para fomentar el desarrollo profesional del docente y que su profesionalidad pueda responder a las demandas y desafíos de la sociedad actual?**
- **¿Cómo evaluar el desarrollo profesional del docente para mejorar continuamente la calidad de sus acciones en la vida de la escuela?**

Ofrecer elementos para responder a estas cuestiones es la tarea que nos proponemos a continuación.

2. El Desarrollo profesional docente a través de la evaluación como factor de calidad educativa. Una propuesta en construcción en la República Dominicana.

Todos somos conscientes de que el desarrollo profesional es una herramienta imprescindible para la mejora escolar y profesional de los maestros (Marcelo, 2011), es decir, que la evaluación del desempeño docente y el desarrollo de su carrera profesional son temas de gran incidencia en la calidad de la educación.

Para nuestro propósito, en esta ponencia, partimos de que el desarrollo profesional ha de concebirse más allá de recibir formación permanente. Lo asumimos, en la línea que señala Tejada, 2011:23, **“como un proceso por el que los profesores alcanzan altos niveles de competencia profesional y extienden su comprensión del yo, del rol, del contexto y de la carrera”**. Es un proceso que ha de garantizar el aprendizaje de los docentes a lo largo de toda la vida profesional para garantizar el desarrollo y fortalecimiento de competencias sociales, éticas y técnicas en el marco de una profesión en permanente construcción y en diálogo con la complejidad de los cambios sociales que ocurren en nuestra sociedades (Robalino, 2007).

Desde esta óptica la evaluación del desempeño docente se convierte en una de las claves del desarrollo profesional, convirtiéndose en una cuestión estrella que está presente en las agendas de las reformas educativas (Bolívar, 2008). Y esto por varias razones:

- Las personas estamos necesitadas de retroalimentación en nuestro ejercicio profesional y por tanto, la información se convierte en motivación.
- Es necesario apoyar a los maestros y maestras en su trabajo, reconocer y valorar su esfuerzo y desempeño, así como su protagonismo y corresponsabilidad ante los cambios educativos que demanda nuestra sociedad.
- La evaluación estimula y favorece el mejoramiento de las funciones que desempeña el maestro y aporta oportunidades para su desarrollo profesional.
- La evaluación de la práctica docente reanudará – como consecuencia – en una mejora de los resultados de la escuela y de los logros

de los aprendizajes de los alumnos que es el sentido último y razón de ser y estar del maestro como profesional.

Pero no es solo esto, necesitamos como sostienen diversos autores – entre ellos Murillo (2006:15) – **“que la profesión docente sea atractiva para las jóvenes generaciones, para así contar con los mejores candidatos/as; conseguir que los docentes tengan una alta motivación a lo largo de su carrera profesional, que los buenos profesores permanezcan en ella hasta su jubilación y que consideren la mejora constante de su desempeño como una condición del ejercicio de su profesión”**. Para conseguir satisfacer estas necesidades necesitamos saber si lo que estamos haciendo como docentes está bien o hay que mejorarlo.

Estas y otras razones son las que han dado lugar a que diversos países en América Latina y en Europa hayan desarrollado pluralidad de formas y sistemas de evaluación del docente y de su carrera profesional (Murillo, ob.cit).

En este sentido cada país ha realizado su camino, por lo que a nuestro país concierne, estamos iniciando un camino para, de una manera participativa, establecer un sistema de evaluación del desempeño docente que reconozca su esfuerzo, dedicación y buen desempeño de su profesión.

Pero, ¿qué evaluar para apoyar al maestro en la mejora de su desarrollo profesional?

En las últimas décadas, existe un consenso en las investigaciones educativas en el establecimiento de marcos de referencia para la evaluación del desempeño docente. Estos marcos intentan capturar los criterios para la evaluación de la función del maestro y versan sobre los conocimientos, capacidades y competencias que deben dominar los docentes, de sus roles, tanto en el aula como de la comunidad educativa de la que forman parte y de sus responsabilidades respecto a los logros de los aprendizajes de sus estudiantes y de su propio desarrollo profesional (Vaillant, 2008).

Para tales fines, se puede enfocar la evaluación desde el establecimiento de estándares o desde un enfoque por competencias.

Nuestro propósito es establecer un modelo de evaluación del desempeño del maestro por competencias a partir de la definición de unas competencias

básicas que consideramos claves para actuar, crecer y desarrollarnos como maestros y que están relacionadas con el desarrollo de las funciones y profesionalidad que el o la docente han de poseer para ser un buen profesional de la enseñanza.

Desde esta perspectiva, entendemos las **competencias** en la línea que señalan Mateo y Martínez, 2008:207 **“como la capacidad de usar funcionalmente los conocimientos y habilidades en contextos diferentes y que a su vez implica comprensión, reflexión y discernimiento teniendo en cuenta simultánea e interactivamente la dimensión social de las actuaciones a realizar”**.

Este concepto nos lleva pensar en ¿cómo el docente puede movilizar conocimientos, habilidades, actitudes, motivación, emociones y otros componentes sociales para actuar de manera efectiva y eficiente en beneficio de sus estudiantes y de la comunidad educativa en general?

Es decir, que ser **competente** en la función docente implica el **saber, el saber hacer, el saber estar y el saber ser** (Martínez y Echeverría, 2009). Por ello, entendemos que el enfoque de las competencias para la evaluación docente nos permite situarnos ante el trabajo del maestro desde una visión integradora en la medida en que no solo evaluamos el saber técnico y metodológico, sino también los aspectos intrapersonales de la profesionalidad que hacen referencia a las actitudes, motivación y responsabilidad con la profesión docente; y desde una visión dinámica, pues las competencias no se adquieren en un solo momento, sino que se han de ir adquiriendo y desarrollando a lo largo del quehacer profesional.

A partir de esta visión, partimos de considerar que existen dos competencias básicas para la evaluación del desempeño docente: la **funcional y la de profesionalidad**. La **competencia funcional** está relacionada con lo que el maestro debe saber y saber hacer para cumplir con sus funciones y responsabilidades. La **competencia de profesionalidad** implica el saber estar y ser en la profesión. Incluye las actitudes, motivaciones y convicciones que se espera que posea el maestro en el desempeño de su profesión.

En cada una de ellas se da la combinación de conocimientos, habilidades y actitudes para el buen desempeño del maestro y la maestra. En la siguiente tabla presentamos la propuesta.

Tabla 1.
Competencias para la evaluación del desempeño docente

COMPETENCIAS		COMPONENTES	
	CONOCIMIENTOS DE:	HABILIDADES	PERSONALES (actitudes, motivación, compromisos, ética, emociones)
Funcionales docentes	<ul style="list-style-type: none"> • La materia que enseña. • Las áreas transversales del currículo y su desarrollo. • Las TIC y su utilización. • La escuela y su entorno. • Los elementos que componen y rigen su carrera docente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Didácticas • Planificación, diseño y desarrollo de la docencia (gestión y organización de la enseñanza). • Evaluación de los aprendizajes y el progreso de los alumnos. • Gestión (tiempo, clima del aula, de las emergencias y situaciones problemáticas). 	<ul style="list-style-type: none"> • Motiva a los estudiantes para el logro de los aprendizajes. • Convencido/a de las posibilidades de aprendizajes y logros de sus alumnos. • Actitud de altas expectativas y confianza en las habilidades de sus alumnos/as.
Profesionalidad		<ul style="list-style-type: none"> • Relacionales • Indagadoras y reflexiva de la propia práctica. • Habilidades para vincular su desarrollo profesional con el logro de sus estudiantes. • Comunicativas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Actitud para el trabajo en equipo. • Actitud positiva y responsable con la mejora de su desarrollo profesional. • Actitud participativa y de implicación en la comunidad educativa. • Compromiso ético con su quehacer como maestro/a. • Motivado/a con su trabajo docente. • Regula sus emociones (autocontrol). • Comprometido con el progreso de sus alumnos/as. • Estímulo y motivación para ayudar a aprender.

Fuente: Elaboración propia.

Los aspectos que aquí hemos señalado no pretenden ser exhaustivos. Además, no se espera que todos los profesores demuestren que poseen todas estas competencias, **pero sí que nos ayuden a conocer en qué medida el maestro/a desarrolla un buen “SABER Y SABER-HACER” (competencia funcional) poniéndole un especial “SABOR” (profesionalidad)** en la actividad desarrollada por los profesionales de la educación (Echeverría, 2004), sabor que hace referencia a la competencia de profesionalidad docente que hemos indicado. Esta combinación posibilita que nuestro trabajo como docentes resulte en un progreso aceptable y medible para el estudiante (Stronge, 2010).

A propósito de esta última afirmación, sería interesante preguntarnos: **¿Existe alguna relación entre la calidad del docente a través de la evaluación de su desempeño y la efectividad docente referida como el logro de los aprendizajes en los alumnos?** A esta parte dedicamos un aparte breve.

3. Calidad y eficacia docente: su relación con el rendimiento de los alumnos y alumnas

Consideramos que la evaluación del desempeño del maestro ha de dar como resultado la mejora de la calidad de la profesión que este desempeña y **que su mejora tiene que reflejarse en el alcance de mejores logros y posibilidades de aprendizajes de sus alumnos.** En esta perspectiva, ha de tenerse en cuenta la incidencia de la calidad del conocimiento y las habilidades puestas en prácticas por los docentes como factor que influye y afecta el rendimiento de los estudiantes (Marcelo, 2011).

La cuestión está en identificar si es posible relacionar la profesionalidad docente con los aprendizajes de los estudiantes. Sabemos que la experiencia y resultados de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje depende de muchos factores y no solo de la eficacia del profesor, entre ellos, cabe mencionar el grado en que los mismos estudiantes se implican en el estudio, sus intereses y motivaciones (Escudero, 2010).

Sin embargo, **la relación entre calidad docente y eficacia docente (aprendizaje de los estudiantes) parece estar clara, ya que la mejora de los conocimientos, habilidades, actitudes y hasta de las creencias**

del maestro, sabiéndolas utilizar bien son un factor primordial en la consecución del éxito escolar en los alumnos.

Esta relación es tan clave, que en las evaluaciones del desempeño docente existen modelos que utilizan los resultados de los estudiantes como fuente de información para evaluar el trabajo de los profesores. Esto no es para tomarlo como una fuente de pago (a mayor rendimiento del estudiante se recompensa al profesor), sino que esta estrategia se utiliza para dar la batalla a la cultura profesional que tiende a tirar a otros el balón cuando de hablar del rendimiento de los estudiantes se trata, como es por ejemplo, el discurso de que *“los estudiantes son los únicos responsables de sus logros o fracasos; a la lógica institucional de la confianza (todo el mundo hace lo que puede); o la lógica tan descabellada que sostiene que el profesor que más alumnos suspende es el que ofrece una mayor enseñanza de calidad”* (Escudero, ob.cit. :217).

Es así como la evaluación del docente y el desarrollo de la calidad como profesional de la enseñanza se ha de manifestar en el mejoramiento de los resultados de los aprendizajes de los alumnos, es decir, que mi calidad como docente también se hace eficaz según el nivel de logros que son capaces de alcanzar mis alumnos. De aquí que sea necesario en el ejercicio docente aprender a desarrollar como maestros actitudes favorables hacia el aprendizaje de los alumnos (Ruè, 2001).

Conclusiones

Con la presentación de esta ponencia podemos concluir que:

- **La educación y la profesión docente tienen hoy lugar en el marco de una sociedad aceleradamente cambiante**, con un rápido nivel de desarrollo y también con un acelerado avance del conocimiento.
- **Los cambios que se están produciendo en la sociedad inciden en la demanda de una redefinición del trabajo del profesor** y seguramente de la profesión docente, de su formación y de su desarrollo profesional (Marcelo, 2001:18). En total estamos ante la urgencia de *“Reinventar la profesión docente”*.
- Los cambios sociales y las demandas que nuestra sociedad hace a la educación, **requieren el perfeccionamiento y actualización**

ción continua de los docentes, su evaluación y el reconocimiento de los méritos, es decir, se trata de repensar y reinventar la profesión docente.

- **La tarea del maestro no debe consistir en ser solo un transmisor de conocimientos a un grupo pasivo de sujetos a los que se les enseñan contenidos descontextualizados**, sino que se han de desarrollar situaciones de aprendizajes en la que los alumnos adquieran competencias y cualidades humanas fundamentales para posicionarse en la sociedad actual.
- **La formación inicial y continua** de los maestros tiene el desafío de preparar profesionales expertos en sus respectivos ámbitos del conocimiento y al mismo tiempo, comprometidos y competentes para provocar y acompañar el aprendizaje relevante de sus estudiantes.
- **El profesor de hoy**, ha de desarrollar una sensibilidad por los temas de actualidad y analizar continuamente la gran complejidad del hecho educativo, esto supone desarrollar en la formación el componente reflexivo de la práctica pedagógica.
- **Nuestros futuros maestros y maestras** han de estar preparados para entender las transformaciones que vayan surgiendo en los diferentes campos y para que sean receptivos y abiertos a concepciones pluralistas, capaces de adecuar sus actuaciones a las necesidades de los alumnos y alumnas de cada época y contexto (Imbernón, 2001). **Esto es una llamada a replantearnos el currículo formativo que prepara a los estudiantes de Pedagogía en nuestras universidades e institutos de formación docente.**
- **Como maestros tendremos que repensar nuestro papel en el proceso de enseñanza**, ya que como bien nos aconseja Blumenfeld (1998) el papel del profesor debería de cambiar de una autoridad que distribuye conocimientos hacia un sujeto que crea y orquesta ambientes de aprendizaje complejos. El docente debe implicar a los alumnos en actividades apropiadas, de manera que los alumnos puedan construir su propia comprensión del material a estudiar, y debe trabajar con los alumnos como compañeros en el proceso de aprendizaje.

- **En esta sociedad**, el profesional de la docencia también tendrá que aprender a convivir con las propias limitaciones y con las frustraciones y condicionantes que le procura el entorno en que desarrolla su profesión.
- **De todo esto se desprende que la calidad en el desempeño docente se acredita y se ha de reconocer tanto por su desenvolvimiento, como por las consecuencias y repercusiones que el trabajo del maestro pueda tener en la mejora de los aprendizajes de los propios profesores, de los alumnos y de las escuelas donde estos aprenden.**

Estas conclusiones, nos han de llevar a la reflexión y la discusión sobre nuestro quehacer como maestros y maestras, para ello, más que una lista de cuestiones para cotejar si “estamos bien o mal”, les propongo algunas preguntas finales:

- ¿En qué medida cuento como profesor con los conocimientos, habilidades pedagógicas y actitudes necesarias para el desarrollo de la enseñanza atendiendo a los retos que nos presenta la sociedad y las necesidades de mis alumnos?
- ¿En qué medida actualizo y reviso mis ideas y conocimientos? ¿Tengo como base la reflexión de mi práctica pedagógica para tomar decisiones en cuanto a los contenidos, metodologías y resultados logrados o no en la planificación de la enseñanza?
- ¿En qué grado las tareas, el contenido y las estrategias didácticas que utilizo contribuyen a propiciar un aprendizaje profundo y mantienen el interés y motivación de mis estudiantes por el aprendizaje?

Estas preguntas tienen que conducirnos al convencimiento de que tenemos el desafío de repensar y hasta redefinir nuestro papel como docentes para estimular y desarrollar aprendizajes significativos en nuestros estudiantes, ya que la **“enseñanza que no provoca aprendizaje en los estudiantes y especialmente, en los más necesitados empieza a perder su legitimidad social y profesional y no vale la pena el costo (humano y material) tan elevado que supone”** (Editorial, Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado 68 (24,2) 2010).

Bibliografía

1. Bolívar, A. (2008). "Evaluación de la práctica docente. Una revisión desde España". *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 1, nº.2, 56-74. Disponible en: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num2/art4.pdf>. Consultado el 10 de septiembre de 2012.
2. Darling-Hammond, L. (1998). *Teachers and teaching: Testing policy hypotheses from a national commission report*. *Educational Researcher*, 27 (1), 5-15.
3. Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/Ediciones UNESCO.
4. Echeverría, B. (2004). "Saber" y "Sabor" de la profesionalidad. *Herramientas*. *Revista de Formación y Empleo*, Nº 74 (6-11).
5. Elboj, C.; Puigdemívol, M.; Soler, M.; Valls, R. (2002). *Comunidades de*
6. *Aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- 7.
8. Escudero, J. (2010). "La selección y la evaluación del profesorado". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 201-221.
9. Ferrer, F. (1998). "Educación y Sociedad: Una nueva visión para el Siglo XXI". *Revista Española de Educación Comparada*, nº4. Monográfico "La Educación en el Siglo XXI", 11-35.
10. Jaussi, M. L. (2005). "Comunidades de Aprendizaje". *Aula de Innovación Educativa*, 146, 78-80, noviembre 2005.
11. Imbernón, F. (2001). La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. En C. Marcelo (ed.), *La función docente*. (págs. 27-45). Madrid: Síntesis.
12. Marcelo, C. (2001). La función docente: nuevas demandas en tiempos de cambio. En C. Marcelo (ed.), *La función docente*. (págs. 9-26). Madrid: Síntesis.
13. ----- (2011). *Evaluación del desarrollo profesional docente*. Barcelona: davinci.
14. Martínez, P. y Echeverría, B. (2009). "Formación basada en competencias". *Revista de Investigación Educativa*, vol. 27, nº1, 125-147.
15. Mateo, J. y Martínez, F. (2008). *Medición y evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
16. Murillo, F. J. (2006). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO Santiago de Chile.
17. Robalino, M. (2007). "Los docentes pueden hacer la diferencia; apuntes acerca del desarrollo profesional y el protagonismo docente". En: *La professionnalisation des enseignants de l'éducation de base: les recrutemens san formation initiale*, *Seminaire International*, Sèvres, 11-15 junio 2007.
18. Ruè, J. (2001). *La acción docente en el centro y en el aula*. Madrid: Síntesis.
19. Stronge, J. (2010). *Sistema de evaluación del desempeño de docentes*. Quito: Association of American Schools in South America.
20. Tejada, J. (2011). *Evaluación del desarrollo profesional docente basado en competencias*. En: C. Marcelo (coord.), *Evaluación del desarrollo profesional docente* (págs. 23-47). Barcelona: davinci.
21. Torres, R. M. (2001). *Comunidad de aprendizaje. La educación en función del desarrollo local y del aprendizaje*. Ponencia presentada en el "Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje", Barcelona, 5-6 octubre 2001. Disponible en: HYPERLINK "<http://www.fronesis.org>" www.fronesis.org Consulta del 25 de agosto de 2011.
22. UNESCO (2005). *Formación Docente y las Tecnologías de Información y Comunicación. Experiencias de formación docente utilizando tecnologías de información y comunicación*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
23. Vaillant, D. (2008). "Algunos marcos referenciales para la evaluación del desempeño docente en América Latina". *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 1, nº2, 7-22. Disponible en: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num2/art1.pdf>. Consultado el 10 de septiembre de 2012.

PANEL 1



MEMORIA

3^{er} CON
GRE
SO
INTER
NACIONAL



ideice
2012

V. Paneles temáticos:

Los paneles y mesas de trabajo constituyeron la estrategia del congreso para la presentación y discusión de las investigaciones. Posterior a cada panel, se realizó una mesa de trabajo para el debate de los estudios presentados. Este espacio les permitió a los y las participantes generar propuestas para el uso de los resultados, como una forma de ofrecer alternativas que contribuyan a la mejora de la calidad de la educación dominicana.

PANEL 1. NEUROCIENCIA Y APRENDIZAJE

Coordinación del panel

Mtra. Glenny Bórquez, MINERD.

Coordinación de la mesa de trabajo y relatoría

Mtra. Francis Burgos, ISFODOSU: Recinto Félix Evaristo Mejía.

Mtra. Bilda Valentín, ISFODOSU: Recinto Félix Evaristo Mejía.

Descripción del panel

Expone estudios teóricos y aplicados que permiten establecer la relación entre la Neurociencia y aprendizaje. Este espacio permitirá aproximarnos a las conexiones neurocerebrales que permiten el aprendizaje a lo largo de la vida y la importancia que tienen estos procesos para el desarrollo de nuevos aprendizajes. También se exponen resultados de estudios que reflejan niveles y factores asociados al aprendizaje.

A. Las concepciones docentes sobre la lectoescritura como factores del éxito o del fracaso escolar.

Mtra. Dinorah de Lima Jiménez, investigadora principal, Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa.

Glenny Bórquez, investigadora contraparte, Dirección General de Currículo, MINERD.

Este estudio se encuentra en el capítulo II, Simposio: *“La enseñanza de la lectoescritura y la matemática como factores de éxito o fracaso escolar”*.

B. Dominio de los contenidos matemáticos por parte del docente como factor de éxito o fracaso escolar.

Dra. Nurys del Carmen González, responsable del estudio. Mtra. Sonnia Méndez, Mtro. Geovanny A. Lachapell Maldonado, Dra. Leandra Tapia, Mtra. Rocío Hernández, Mtro. Amílcar Pérez, Dr. Luis Domínguez, Ing. Miguel Frías.

Estos estudios A y B se encuentran en el capítulo II, Simposio: *“La enseñanza de la lectoescritura y la matemática como factores de éxito o fracaso escolar”*.

C. Estrategia de supervisión desarrolladora, para potenciar mejores aprendizajes en el aula.

Dra. Margarita Santana Peña, directora del Instituto Politécnico Los Palmares, República Dominicana.

Introducción

Los cambios acelerados y complejos que han venido experimentándose en el mundo en las últimas décadas, se traducen en un reto para los sistemas educativos que deben crecer al ritmo de estas transformaciones e incursionar en la búsqueda de nuevas alternativas educativas que respondan a las necesidades de la población que asiste a la escuela.

Ante necesidades, viejas prácticas pedagógicas deben ser sustituidas por concepciones que estén en correspondencia con las exigencias educativas que demanda la sociedad actual.

Se considera una tarea impostergable de la escuela, el trabajo dirigido a la formación de un alumno con capacidad para la autorreflexión y autonomía cognoscitiva, que fomente un alto índice de competencia y autodirección de su aprendizaje. Para esto es necesario una enseñanza acorde con los nuevos modelos educativos que han surgido en los últimos años.

En este sentido, numerosos investigadores (Soler F, E. 1997; Álvarez de Zayas Carlos, 1999; Bruner, J. J. 2006; S, E, E, 2006, González, G. G. 2007) coinciden en precisar que la supervisión educativa sirve para asegurar que los planes y los objetivos se cumplan, que las escuelas funcionen, y que se eleve la calidad de la educación.

De acuerdo a lo anterior, es necesario cambiar el estilo tradicional de supervisión por una supervisión docente creativa, innovadora y desarrolladora, la cual se corresponda con las exigencias de los tiempos actuales, criterio este que coincide con los planteamientos de diferentes investigadores, entre los cuales citamos:

Caballero Cortés, A, (1997); Kerz de Martínez. M. (1997); Ramírez AISA, E, (1999); López, Ma. T, (1999); Teixido, P, M, (1999); Fuentes Sordo, Odalys, (1999, 2005); Morrison, J, A (2000); Garrido Amador, P., (2000); Jiménez, Luís, (2000); Manuel Fermín (1980); Eduardo Soler, (1994); Marti Teixido Planes (1997); Mayorga Manrique, A. (2000); Almánzar Flores, (2001).

Es evidente, la inversión en programas de capacitación por parte del Ministerio de Educación en lo general y la gestión de los centros educativos en lo particular, dirigidas al personal docente, sin embargo, aún persiste (en algunos casos) la baja calidad en la enseñanza que reciben los y las estudiantes de los diferentes grados.

Otro elemento a considerar, es la escasa elaboración y aplicación de un plan de supervisión docente, diseñado con los elementos considerados en el proyecto del centro y como uno de los medios necesarios para darle funcionalidad al plan anual de la institución educativa, quedando a su suerte el desempeño del maestro.

Sobre esa base, urge la necesidad de implementar una supervisión docente desarrolladora que responda al avance actual de la pedagogía y esté dirigida a fomentar la independencia cognoscitiva del maestro y que a su vez, contribuya al mejoramiento de su práctica pedagógica.

La autora, asume para el diseño de la estrategia presentada en este trabajo, la concepción de supervisión docente expuesta por Marti Teixido Planas (1997), el cual considera que *“La moderna supervisión es aquella que permite el desarrollo de un docente autónomo, con libertad de pensamiento y de acción que pueda afrontar científicamente los problemas que se les presenten en el terreno de la práctica”*.

En lo que sigue de este trabajo, se presenta a modo de síntesis, los componentes de la estrategia de supervisión docente desarrolladora y los principales resultados de su aplicación en el año lectivo 2011-2012 en el Centro Educativo Los Palmares.

Objetivo general

Elaborar una estrategia desarrolladora de supervisión docente que propicie la autoformación del docente y cuyos resultados se traduzcan en una enseñanza que responda a las exigencias del contexto social actual.

Objetivos específicos

- Partir del diagnóstico que está contenido en el Plan Anual del Centro Educativo para la elaboración de la estrategia.
- Aplicar un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas a los docentes para la complementación del diagnóstico.
- Realizar un análisis con los resultados obtenidos del estudio de campo.
- Localizar las literaturas que abordan el tema objeto de estudio.
- Diseñar a partir de los resultados del diagnóstico la estrategia propuesta.
- Propiciar las condiciones para la aplicación de la estrategia a los docentes.
- Garantizar la ejecución y seguimiento de la estrategia de supervisión.

Principales referentes teóricos que sustentan la supervisión docente desarrolladora

En la estrategia de supervisión docente desarrolladora se considera al maestro como el profesional en proceso de transformación integral, para propiciar cambios que transformen el proceso docente educativo, en el cual se encuentra como elemento principal su desempeño profesional. Se parte del autodesarrollo, el cual se concreta cuando el docente es capaz de autogestionar las herramientas necesarias que le permitan asumir una dinámica integradora, participativa, que transforme la práctica de la supervisión docente en un elemento de análisis, de trabajo en equipo, en fin que promueva la democracia y la autorreflexión.

La autora asume en la fundamentación de la supervisión docente desarrolladora, la posición de Justo Chávez Rodríguez (2003, 2005) al referirse a que el ser humano tiene la capacidad de autoeducarse, autofor-

marse y autogestionar sus aprendizajes, y por consiguiente reeducarse y educar a los demás en cuanto a la autogestión.

Esta visión es desarrolladora porque permite que los maestros sean los actores principales del proceso de supervisión, en el cual desarrollan sus potencialidades cognitivas, crean, participan, razonan, analizan, innovan, intercambian experiencias, desarrollan un pensamiento lógico, superando las debilidades intelectuales, son capaces de autodirigir su capacitación, traduciendo esto en el mejoramiento de la enseñanza.

Para la sustentación teórica de la estrategia de supervisión docente desarrolladora, han sido considerados los referentes teóricos más relevantes para el tema en cuestión, en ese orden, la supervisión docente a partir de los referentes **filosóficos** es abordada en lo micro, lo gestado en el salón de clase, donde se produce la relación dialéctica enseñanza-aprendizaje, considerándose la práctica pedagógica como integradora de la realidad social que se produce en el aula, asumiendo al maestro como persona motivadora, creativa, innovadora y promotora de la enseñanza.

El **principio del desarrollo** es asumido en la investigación a partir de tener en cuenta que durante la supervisión docente desarrolladora, se concibe como un proceso que conduce al desarrollo de todas las potencialidades humanas, desarrollando en la persona su talento creador, su pensamiento, el desarrollo de valores sociales y la vinculación de su experiencia con la vida, lo que le permite el desarrollo de destrezas y habilidades para ser competente.

Desde el punto de vista **sociológico**, en la investigación se asumen las actividades educativas como parte de la realidad social, visualizando a esta desde una visión holística e integradora. Los ejecutores del proceso educativo son concebidos como seres humanos comprometidos con la sociedad y su desarrollo a través del buen funcionamiento de las instituciones educativas.

Los referentes sociológicos aplicados a la supervisión docente desarrolladora hacen que esta práctica se aleje del dogmatismo, del sentido autocrático, velando así por preservar los intereses de la comunidad educativa.

Los referentes **pedagógicos y psicológicos** colocan a la supervisión docente en una cosmovisión que potencia

el desarrollo de las capacidades humanas, de manera tal, que le permita trabajar en equipo en aras de eliminar las dificultades existentes en el sistema educativo.

Según L. Hurtado Josefina *“toda concepción pedagógica y su instrumentación en la práctica, está fundamentada en una concepción filosófica general, pero que se concreta en una relación más estrecha con el fenómeno de la educación”*. En este sentido, en la investigación se asume como teoría psicológica el enfoque histórico-cultural del desarrollo humano, formulado por L. S. Vigotsky (1896-1934).

La supervisión docente desde este enfoque histórico-cultural concibe el desarrollo intelectual producto de la actividad práctica, cognoscitiva y valorativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la unidad de lo afectivo y lo cognitivo, de la actividad y la comunicación para el mejoramiento profesional.

Investigadores como Pilar Rico Montero (2003) y Ariel Ruiz Aguilera (2003) precisan que el hombre es un ser social producto de la historia, por lo que la zona de desarrollo próximo ayuda a presentar una nueva fórmula para la teoría y la práctica pedagógica.

La práctica de la supervisión docente bajo los principios de este enfoque tiene en cuenta la concepción de Vigotsky acerca de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), en la que el supervisor debe crearla, promoverla, mediante su actuación, de manera que las actividades que desarrolle deben estar dirigidas a la ayuda y a la colaboración. De esta manera, la Zona de Desarrollo Próximo ayuda a presentar una nueva fórmula para la teoría y la práctica pedagógica.

En este orden, Bell Rodríguez, R (1997) considera que la Zona de Desarrollo Próximo puede ser creada a partir de un clima emocional que favorezca la relación interpersonal y que por tanto exista una disposición afectiva favorable para interactuar.

Estos fundamentos constituyen un sólido andamiaje para la conformación de la estrategia desarrolladora, al tener en cuenta la práctica como elemento que enriquece la razón de ser de la supervisión.

La investigación que se presenta, tiene como fundamento el enfoque desarrollador, sustentado en la educación desarrolladora, que según Castellanos Simons siguiendo a Vigotsky *“es la que conduce al desarrollo, va delante del mismo -guiando, orientando y estimulando”*.

En ese orden, diferentes investigadores (Marta Domínguez y Franklin Martínez (2001); y Poso, Juan I. (1998)) entienden la estrategia como acción humana, orientada a una meta, y como actividad intelectual que traza el punto de unión entre el qué y cómo pensar, lo cual permite alcanzar cambios cualitativos, así como a la organización, planificación y ejecución de acciones que permitan pasar del estado real al estado deseado.

A partir del criterio de estrategia presentado antes, la autora la define como: **la actividad dirigida a lograr el autodesarrollo y la sinergia en el proceso educativo, para alcanzar el protagonismo metodológico de los maestros como factor condicionante de su desarrollo profesional.**

Este nuevo concepto de estrategia de supervisión, induce hacia la investigación y auto desarrollador de las necesidades de mejoramiento de su práctica pedagógica.

Procedimiento metodológico empleado para el desarrollo de la estrategia.

En correspondencia con lo antes expuesto, se procedió al diseño y aplicación de una estrategia desarrolladora en la que se concreta la aplicación práctica de la supervisión docente como elemento enriquecedor del proceso educativo.

Para la elaboración de la estrategia se tomaron en consideración los siguientes aspectos:

- Los resultados del diagnóstico obtenidos del Plan Anual del Centro Educativo.
- Referentes teóricos que sustentan la elaboración y ejecución de la estrategia
- Análisis de la situación actual de la supervisión docente a partir de la indagación empírica obtenida

Procedimiento para la elaboración y aplicación de la estrategia

El procedimiento metodológico está contenido en cinco etapas, estas son:

Etapas I. Diagnóstico

El diagnóstico permitió orientar, de forma adecuada, y en función de los objetivos, las acciones del maestro a planificar y auto dirigir su práctica pedagógica. Favore-

ció, además, tener en cuenta la atención a las deficiencias en la ejecución de su desempeño profesional. Se precisó en esta etapa la manifestación de su realidad sobre la cual intervendrá con la ayuda de la estrategia.

Etapas de diagnóstico. Acciones fundamentales:

Se procedió a la elaboración de un instrumento para recopilar informaciones sobre la forma cómo los docentes visualizan el proceso de supervisión.

Etapas II. Planificación

Acciones fundamentales:

- Los docentes impartieron talleres de supervisión entre ellos mismos.
- Con las orientaciones del maestro guía, elaboraron el plan de supervisión.
- Diseñaron instrumentos para auto supervisarse.
- Se formaron en equipos de dos y tres integrantes por niveles y área para la auto aplicación del plan de supervisión.

Todas estas acciones fueron inducidas por la maestra guía, la cual actúa en correspondencia con la Zona del Desarrollo Próximo.

Etapas III: Ejecución

Esta etapa fue realizada por los docentes, bajo la orientación del maestro guía, consta de dos fases: preparación y conclusiones.

Esta etapa tiene como hilo conductor la actividad cognoscitiva y el enfrentamiento del maestro a la solución de problemas, en un proceso de desarrollo intelectual, en el cual se trabaja la Zona de Desarrollo Próximo, la vinculación estudio-trabajo y la teoría del desarrollo humano visto en los referentes pedagógicos y psicológicos de este trabajo.

En la fase de preparación se desarrollaron las siguientes acciones:

- Actividades investigativas sobre la práctica de la supervisión docente.
- Organizaron círculos de lecturas, los temas seleccionados estuvieron en correspondencia con las debilidades detectadas en el proceso de supervisión.

- Diseñaron un boletín magisterial en el cual expusieron las experiencias que fortalecieron la práctica pedagógica de cada equipo.
- Elaboraron programas para la supervisión docente y auto supervisión.

En la fase de conclusión se tuvo en cuenta las siguientes acciones:

Los maestros exponen los resultados de las actividades investigativas realizadas.

- Diseñar y aplicar talleres dirigidos al fortalecimiento de la enseñanza.
- Reflexión individual y colectiva sobre sus niveles de competencias.
- Autoevaluación permanente y actualización de su capacitación.

Etapa IV: Evaluación y control

En todo el transcurso del desarrollo de la estrategia se aplicó la valoración cuantitativa y cualitativa de los cambios que ocurrieron en el proceso educativo y en el diseño de acciones transformadoras, por lo que estuvo presente en todas las etapas de la estrategia, desde el diagnóstico, la identificación de los problemas en la escuela y los avances en la práctica educativa del maestro hasta el aprendizaje del estudiante.

Se evalúan conocimientos, habilidades, hábitos, normas de convivencia, sentimientos, valores y actitudes, así como elementos de la actividad creadora.

La evaluación fue dirigida a:

- Evaluar los procesos de solución de la práctica de supervisión.
- Evaluar las guías de trabajo con carácter auto instructivo que formaron parte de la propuesta como una vía para ejercer el control, para estimular la autoevaluación, el autocontrol y la autocorrección, así como para promover el trabajo hacia la búsqueda de nuevas alternativas para el mejoramiento profesional.

Etapa V. Seguimiento y sus acciones principales

- Organizar encuentros una vez al mes con los maestros y docente guía para compartir experiencia sobre el desarrollo del plan de auto supervisión.
- Reforzar el dominio de los conocimientos acerca de supervisión mediante la ejecución de talleres, participación en conferencias y debates que contribuyan a reforzar las acciones de la estrategia.
- El maestro guía dio seguimiento al cronograma de cada equipo, para esto, realizaron reuniones mensuales con cada grupo de trabajo.

Resultados obtenidos con la aplicación de la estrategia

La estrategia se aplicó durante el curso escolar 2011-2012. Participó un total de 32 maestros que representan el 100% de la población de esta institución.

1. Orientación y control de su aprendizaje en lo relacionado con la supervisión.
2. Identificación de los problemas en el proceso de enseñanza.

Los principales resultados se presentan a continuación:

En la primera etapa de la aplicación de la estrategia (septiembre-diciembre) uno (1) de los dos indicadores evaluados tuvo una tendencia a la categoría de bajos resultados.

Al realizar el análisis por indicadores resulta interesante destacar que en sentido general, evidencian las dificultades que presentaron los maestros al inicio de aplicarse la estrategia, pues en el indicador dos, ningún maestro se ubicó en la categoría de muy alto. El análisis de los datos agrupados en los diferentes indicadores, evidenciaron una tendencia a la categoría de bajo, lo que significa las dificultades que aun persistía en los maestros. No obstante, esto permitió que se tomaran medidas en lo relacionado con los indicadores más afectados.

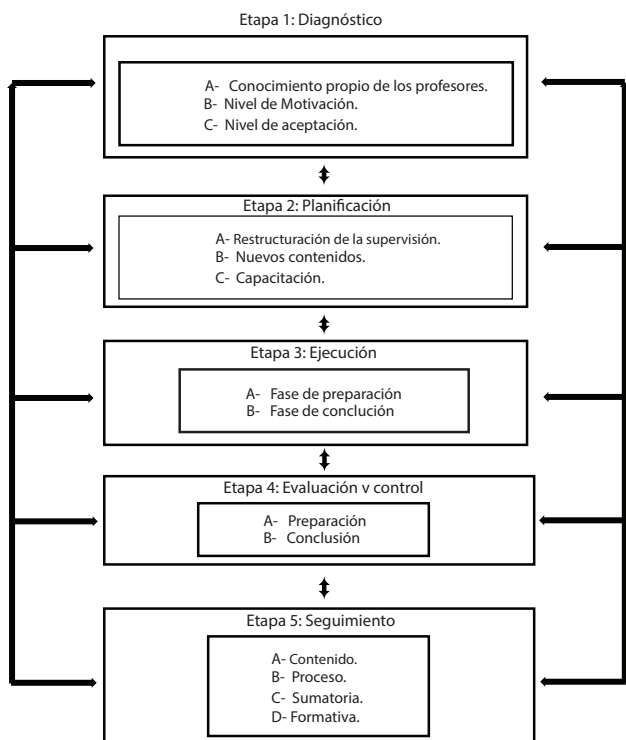
Los resultados obtenidos en la segunda etapa de aplicación a la estrategia (enero-mayo) demuestran una tendencia alta en relación a la primera etapa de la aplicación de la estrategia.

Resultó significativo que en todos los indicadores (1-2) hubo un porcentaje de maestros ubicados en la categoría de muy alto y alto. Lo que evidencia las transformaciones de los maestros en relación con el interés que demuestran por elevar la calidad de su desempeño profesional, mayor independencia en su actividad de supervisión, y mejor nivel para caracterizar a sus alumnos.

Después del análisis efectuado de los datos agrupados en los diferentes indicadores, se obtuvo como resultado una tendencia a la categoría de alto, lo que significa que la estrategia fue influyendo de manera positiva en los maestros.

Uno de los rasgos positivos de la estrategia fue, que no solo le permitió al maestro auto supervisarse, gestionar los medios para fortalecer sus debilidades y ayudar a otros docentes a mejorar la práctica pedagógica, sino que además, fue evidente el nivel de motivación de los estudiantes por realizar sus tareas y el centro educativo se convirtió en un lugar placentero y dinámico para toda la comunidad educativa.

En la siguiente gráfica, se presentan las etapas de la estrategia de supervisión docente desarrolladora.



Conclusiones

Al arribar al final de este trabajo investigativo, en el cual se plasmó la elaboración, puesta en práctica y los principales resultados de una estrategia de supervisión desarrolladora para potenciar la práctica pedagógica del docente, se presentan las conclusiones siguientes:

La práctica de la supervisión docente debe efectuarse en correspondencia con los modelos pedagógicos del currículo vigente, para que la misma se corresponda con los avances técnicos y científicos que experimenta la sociedad constantemente y a los cuales no debe estar ajeno el sistema educativo.

La estrategia de supervisión docente desarrolladora que se desarrolló en el Centro Educativo Los Palmares, contribuyó al mejoramiento de los profesores como auto gestores de la planificación, organización, ejecución, control y evaluación de su práctica pedagógica,

Con la aplicación de esta estrategia se constató la viabilidad y aplicabilidad de la misma, y además, esta contribuyó al mejoramiento profesional de los maestros. Sus resultados más significativos evidenciaron que ha sido aceptada por los docentes para solucionar las dificultades de su práctica pedagógica, ya que les permitió continuar trabajando en función de lo que cada cual requiere y en la medida que lo requiere, de manera que les facilitó orientar acciones hacia el cambio deseado, integrar los conocimientos teóricos con la práctica, y una mayor confianza en sí mismos para obtener niveles de desarrollo superiores en el desempeño de su labor.

Este trabajo investigativo queda abierto para su profundización y como base para que se implementen otras estrategias que promuevan la mejoría de la calidad educativa en la República Dominicana.

D. Aportes de la neurociencia cognitiva aplicada y el neurodesarrollo al proceso de enseñanza aprendizaje: un camino a recorrer en la educación dominicana.

Dr. Vladimir A. Antúnez, República Dominicana.

Resumen

En este artículo hacemos un recorrido por diversos aportes de las investigaciones en la neurociencia cognitiva y el neurodesarrollo que suponen un reto para el proceso de enseñanza aprendizaje y especialmente para la educación en la República Dominicana. El estado actual de la neurociencia y los resultados de la misma que son aplicables a la educación: Las podas neurales en el neurodesarrollo y las diferencias durante la niñez y la adolescencia, la plasticidad como posibilidad de modificación cerebral, la asimetría funcional, el control cruzado de las vías nerviosas, dominancia hemisférica, y lateralidad. Según el aprendizaje basado en el cerebro, qué es lo más importante y cómo podemos aplicarlo a las aulas. La actitud que debe asumir el maestro frente a la neurociencia cognitiva. Se concluye que los modelos de aprendizaje deben ser compatibles con el cerebro cuanto antes.

Palabras claves: neurociencia cognitiva aplicada, neurodesarrollo, plasticidad, asimetría funcional, lateralidad, cerebro, aprendizaje, enseñanza, investigación-acción.

Desarrollo

Neurociencia cognitiva aplicada y neurodesarrollo son dos conceptos desconocidos por nuestros maestros, sin embargo, los procesos de aprendizaje son considerados por los neurocientíficos como procesos cerebrales en los cuales el cerebro reacciona ante un estímulo, lo analiza, lo procesa, lo integra y lo ejecuta. Todo este proceso es objeto de estudio e investigación de la neurociencia mediante la neuroimagen y evaluaciones funcionales. El continuo cambio cerebral en su interacción con el medio ambiente, en base a la biología y la experiencia, a lo largo de la vida, con especial interés e incidencia en la etapa infantil, determinará la estructura y funcionamiento cerebral (Koizumi, 2004).

Podemos decir que aunque nuestros maestros no conocen a fondo la materia prima con la que trabajan, tienen en sus manos una gran responsabilidad, pues intervienen en la modificación de su estructura y su

funcionamiento. En este sentido el comienzo de la estimulación ambiental reglada, las emociones, la motivación y el aprendizaje a través de la acción serán definitivos en el desarrollo óptimo del cerebro (Goswami, 2004).

Si hablamos de neurodesarrollo y aprendizaje debemos tomar en cuenta dos procesos neurobiológicos que están íntimamente implicados con el desarrollo cognitivo, por un lado la **plasticidad cerebral a través de la dendrogénesis y la mielogénesis**, y por otro los **períodos críticos y períodos sensitivos**.

La plasticidad cerebral, a través de la dendrogénesis y la mielogénesis: En el proceso de maduración las conexiones neuronales producidas por la sinapsis llevan a cabo diferentes procesos, por un lado muchas sinapsis pueden ser generadas (sinaptogénesis), otras pueden ser eliminadas (pruning), pueden generarse nuevas conexiones en los mismos terminales o cercanos a los de otras neuronas (dendrogénesis), pueden conectarse nuevas neuronas distantes entre sí (mielogénesis) o muchas sinapsis pueden ser moduladas, afianzadas en base a la información recibida.

Los períodos críticos: coincide con el tiempo de desarrollo neuroanatómico en el que se puede conseguir un mejor resultado en la estimulación: más orientado a procesos sensoriales, simples, primitivos, se da en mayor medida en los primeros años de vida, incluso durante el período prenatal. (Pena y col, 2003, Kisilisky y col, 2004).

Los períodos sensitivos: coincide con el tiempo en el que el cerebro está mejor dispuesto al cambio, en esta etapa interviene la oportunidad, el ambiente, la motivación, el interés, etc., más orientado a procesos de aprendizaje a lo largo de toda la vida (Stevens y Fields, 2000).

Estos mecanismos también se dan durante la pubertad y la adolescencia, el desarrollo es diferente según las regiones cerebrales, de tal forma que, los lóbulos parietales tienen el mayor incremento alrededor de los 11 años, mientras que los lóbulos frontales están en los 12 años y medio y los lóbulos temporales a los 16 años. Un hallazgo importante es que el desarrollo siempre comienza antes en las áreas primarias, después se extiende a las secundarias y terciarias de cada uno de los lóbulos, por ejemplo, una de las áreas que más tarde madura el área dorso-lateral del lóbulo frontal, responsable de los procesos ejecutivos y la toma de de-

ciones (Ortiz, 2011). Cuando hablamos de procesos ejecutivos nos referimos a mecanismos implicados en la optimización de los procesos cognitivos para orientarlos hacia la resolución de situaciones complejas o novedosas.

Sale a colación otro elemento importante, lo que llamamos **asimetría funcional**, la corteza cerebral de cada hemisferio consta de tres zonas con funcionalidad marcadamente distinta: **la motora**, donde se procesan las señales de salida; **la sensorial**, que procesa las de entrada; y **la asociativa o zona central**, en la que se procesa el resto de la información tratada en el cerebro. La primera de estas zonas contiene las terminaciones nerviosas eferentes encargadas de controlar todos y cada uno de los movimientos del cuerpo. La segunda está formada por las terminaciones aferentes de las conexiones que van desde las zonas periféricas del organismo hasta la corteza cerebral. Por último, la tercera, que en el hombre es la más extensa con gran diferencia, contiene las neuronas que constituyen los sistemas de percepción, aprendizaje y memorización de la mente.

En toda la corteza cerebral se observa un curioso y aún no bien comprendido cruzamiento de sus vías nerviosas, de forma que las neuronas situadas en el hemisferio derecho controlan los movimientos o reciben las sensaciones del lado izquierdo del cuerpo, y viceversa. Las áreas corticales primarias de ambos hemisferios tienen roles idénticos. Es diferente la situación de las secundarias y más aún, las terciarias.

Con la aparición de las habilidades discriminadas de las manos (habitualmente mayores en la mano derecha) y, más tarde, con la del lenguaje, comienza un cierto grado de lateralización de funciones que no se ha encontrado en los animales, pero que en el hombre se transformó en un principio importante de organización del cerebro (Márquez, 2011).

El hemisferio izquierdo (en los diestros) se ha hecho dominante; este que se encarga de la regulación de la mano derecha empieza a asumir, también, las funciones del lenguaje y a ejercer un rol no solamente en el control del habla, sino también en la organización cerebral de toda la actividad cognitiva conectada con el lenguaje (la percepción organizada en esquemas lógicos, la memoria verbal, el pensamiento, etc.) (Márquez, 2011).

Viendo la importancia de los principios de neurodesarrollo y los descubrimientos que aporta la neurociencia, solo nos queda traducirlos a la práctica pedagógica, nos auxiliaremos en este sentido de los principios de aprendizaje del cerebro propuestos por Caine y Caine (1997).

Principio 1. El cerebro es un complejo sistema adaptativo: tal vez una de las características más poderosas del cerebro es su capacidad para funcionar en muchos niveles y de muchas maneras simultáneamente.

Principio 2. El cerebro es social: durante el primer y segundo año de vida fuera del vientre materno, nuestros cerebros están en un estado lo más flexible, impresionable y receptivo como nunca lo estarán.

Principio 3. La búsqueda de significado es innata: en general, la búsqueda de significado se refiere a tener un sentido de nuestras experiencias.

Principio 4. La búsqueda de significado ocurre a través de "pautas": entre las pautas incluimos mapas esquemáticos y categorías tanto adquiridas como innatas.

Principio 5. Las emociones son críticas para la elaboración de pautas: lo que aprendemos es influido y organizado por las emociones y los conjuntos mentales que implican expectativas, inclinaciones y prejuicios personales, autoestima, y la necesidad de interacción social.

Principio 6. Cada cerebro simultáneamente percibe y crea partes y todos.

Principio 7. El aprendizaje implica tanto una atención focalizada como una percepción periférica: el cerebro absorbe información de lo que está directamente consciente, y también de lo que está más allá del foco inmediato de atención.

Principio 8. El aprendizaje siempre implica procesos conscientes e inconscientes: si bien un aspecto de la conciencia es consciente, mucho de nuestro aprendizaje es inconsciente, es decir, que la experiencia y el input sensorial son procesados bajo el nivel de conciencia.

Principio 9. Tenemos al menos dos maneras de organizar la memoria: tenemos un conjunto de sistemas para recordar información relativamente no relacionada (sistemas taxonómicos). Esos sistemas son motiva-

dos por premio y castigo, y también tenemos una memoria espacial/autobiográfica que no necesita ensayo y permite por “*momentos*” el recuerdo de experiencias.

Principio 10. El aprendizaje es un proceso de desarrollo: el desarrollo ocurre de muchas maneras. En parte, el cerebro es “*plástico*”, lo que significa que mucho de su alambreado pesado es moldeado por la experiencia de la persona.

Principio 11. El aprendizaje complejo se incrementa por el desafío y se inhibe por la amenaza: el cerebro aprende de manera óptima a hacer el máximo de conexiones cuando es desafiado apropiadamente en un entorno que estimula el asumir riesgos.

Principio 12. Cada cerebro está organizado de manera única: todos tenemos el mismo conjunto de sistemas y, sin embargo, todos somos diferentes.

Pero aun con este corolario de principios nos quedamos en la teoría, ¿cómo llevarlo a la práctica? Les presentamos algunos elementos que pueden transformar nuestra práctica tradicional en neuropedagogía (Caine y Caine, 1997):

- Crear un entorno holístico de aprendizaje, incluyendo el ambiente físico, emocional y pedagógico, requiere que transformemos nuestro pensamiento tradicional basado en disciplinas o asignaturas en maneras interdisciplinarias.
- Comprometa la interacción social.
- Comprometa la búsqueda innata de significado.
- Comprometa las conexiones emocionales.
- Entornos de aprendizaje que sumerjan totalmente a los alumnos en una experiencia educativa compleja y poliestimulante.
- Estado de alerta relajado: eliminar el miedo en los alumnos, pero mantener un entorno muy desafiante.
- Comprometa la fisiología en el aprendizaje.
- Comprometa tanto la habilidad para centrar la atención como para aprender de un contexto periférico.
- Reconozca y comprometa las etapas y los cambios de desarrollo.
- Comprometa el estilo individual de los alumnos y su unicidad.
- Comprometa la capacidad para reconocer y dominar pautas esenciales.

- Comprometa la tecnología y la moda (juegos, redes sociales y la red).
- Procesamiento activo: permitir que el alumno consolide e interiorice la información procesándola activamente.
- Comprometa la habilidad para percibir tanto las partes como el todo.
- Comprometa tanto el procesamiento consciente como el inconsciente.
- Comprometa la capacidad para aprender a partir de la memorización de hechos aislados, de eventos biográficos y episódicos.

Este recorrido corto de la relación cerebro-aprendizaje se les ha dedicado a los maestros y maestras. En primer lugar reconociendo su sublime tarea y en segundo lugar animándoles a acercarse al conocimiento científico. Los maestros y maestras pueden predecir lo que ocurre en clase, pero no saben por qué ocurre. El centrarse en la conducta externa puede llevar a conclusiones inapropiadas (Caine y Caine, 1998).

Si no comprenden los mecanismos subyacentes que gobiernan la enseñanza y aprendizaje como son la emoción, el interés, la atención, el pensamiento, y la memoria no sabrán si los alumnos no aprenden debido a sus esfuerzos o a pesar de ellos.

El estudio de la conducta puede llevarnos a diagnósticos y tratamientos parciales de muchas y complejas conductas de aprendizaje como la dislexia, desórdenes de atención, motivación y memoria.

Nadie como el maestro conoce el único producto del cerebro que es la conducta, por lo tanto se encuentra a la vera de dos caminos, seguir como pasivo observador de la conducta externa o convertirse en un debelador científico de los mecanismos, procesos, y disfunciones que afectan la realización del aprendizaje, tarea que da sentido a su vocación.

Bibliografía

1. B. Calvo-Merino (2004) Estimulación magnética transcraneal. Aplicaciones en neurociencia cognitiva a,b, P. Haggardc Neurología; 38 (4): 374-380. www.neurologia.com/pdf/Web/3804/q040374.
2. B. L. Marcia La comunicación en los trastornos del neurodesarrollo. www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/.../trastornos_del_neurodesarrollo.
3. B. Maria L. D. Danilo (2009) Neurociencias y su importancia en contextos de aprendizaje. Revista Digital Universitaria. Volumen 10 Número 4, ISSN: 1067-6079. <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num4/art20/int20.htm>
4. Neurociencia y educación: hacia la construcción de puentes interactivos, Sol
5. Benarós, Sebastián J. Lipina, M. www.neurologia.com Revista Neurología;
6. 50 (3): 179-186
7. B. Sol, J Sebastian, J. Lipina, M. Soledad Segretin, M. Julia Hermida, J.
8. Comombo (2010) Neurociencia y educación: hacia la construcción de puentes interactivos www.neurologia.com Revista Neurología; 50 (3): 179-
9. 186 webdeptos.uma.es.
10. C. Anna Lucia (2010) Neuroeducación: uniendo a las neurociencias y la educación en la búsqueda del desarrollo humano. Revista Digital La Educación 143. www.educoea.org/...Educacion_Digital/laeducacion_143/.../neurodesarrollo
11. C. Angel (2010) Neurociencia aplicada: el cerebro al servicio de la humanidad. Ángel Correa Depto. de Psicología Experimental y Fisiología del Comportamiento, Universidad de Granada, España www.mentat.com.ar/cerebroservicial.
12. J. P. Artigas (2007) Atención precoz de los trastornos del neurodesarrollo a favor de la intervención precoz de los trastornos del neurodesarrollo. Revista Neurología; 44 (Supl 3): S31-S34. www.psyncron.com/wp-content/uploads/2011/.../atencion-precoz.
13. J. P. Artigas (2007) Relación entre capacidad de inteligencia límite y trastornos del neurodesarrollo J. Artigas-Pallarés a,b,c, E. Rigau-Ratera a,b, C. García-Nonell b. Revista Neurología44,(12):739-744.
14. López-Escribano C. (2007) Contribuciones de la neurociencia al diagnóstico y tratamiento educativo de la dislexia del desarrollo. Revista Neurología 44 (3): 173-180 19-11-2012. www.neurologia.com/pdf/Web/4403/x030173
15. L. Maria L (2012) Terapia cognitiva con niños y adolescentes. www.apl-rosario.com.ar/apl/cursos-y.../66-terapias-cognitivas.
16. Márquez M. (2012) Asimetría y dominancia cerebral, 1-12-2012. <http://medicina.iztacala.unam.mx>
17. M. George La revolución cognitiva: una perspectiva histórica Department of Psychology, Princeton University, NJ, USA Revista psicología - Esc. Psicol. Univ. Cent. Venez. v.25 n.2 Caracas dez. 2006 ISSN 1316-0923. pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1316-09232006000200006.
18. S. Francis Salazar (2010) El aporte de la neurociencia para la formación. Volumen 5, Número 1, Año 2005 Revista Electrónica, "Actualidades Investigativas en Educación". redalyc.uaemex.mx/pdf/447/44750102.
19. P. Xiomara (2009) Neurociencias educación. Neurociencias y transdisciplinaridad en la Educación.
20. Valdivia (2003) Estudios pedagógico neurociencia y educación: hacia la construcción de puentes interactivos Sol os versión On-line ISSN 0718-0705 n.29 doi: 10.4067/S0718-07052003000100011.
21. Valverde M. E. Serra M. P. (2003) Terapia de neurodesarrollo.
22. Bobath, Vol. 2 No.2 Past y Rest Neurologic 2003; 2(2):139-142.

PANEL 2



MEMORIA

3^{er} CON
GRE
SO
INTER
NACIONAL



ideice
2012

PANEL 2. CIUDADANÍA Y CONVIVENCIA SOCIAL

Coordinación del panel

Dr. Luis Camilo Matos de León, IDEICE.

Coordinación de la mesa de trabajo y relatoría

Mtra. Argentina Cabrera, ISFODOSU: Rectoría.

Mtro. Jeremías Sobet, ISFODOSU: Recinto Juan Vicente Moscoso.

Descripción del panel

Presenta experiencias de investigaciones en temas inherentes a la convivencia ciudadana, el desarrollo de las personas, los valores morales, la ética y las normas sociales implícitas o explícitas en las relaciones sociales. También se presentan estudios relacionados con la equidad en la dinámica social de integración de las personas jóvenes y adultas marginadas de la cultura letrada, así como estudios de aquellos factores que favorecen o desfavorecen un clima de convivencia en la sociedad y en la escuela.

A. Valor patriotismo, una propuesta de educación cívica ciudadana.

Dr. Luis Camilo Matos, IDEICE, República Dominicana.

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 a los países de América Latina. Lo que ha provocado una serie de reflexiones en torno a:

- La globalización que favorece una apertura al mundo; el intercambio de información sin límites, haciendo homologable la formación universitaria y poniendo en riesgo la adecuada educación de cada pueblo e identidad cultural de cada país.
- Un nuevo orden mundial económico, cuya esencia está en el triángulo globalización-pobreza-inequidad, base del orden mundial contemporáneo y que tiende a la degradación humana.

Estos macroprocesos, traen consigo profundas transformaciones, en su manera de ver el mundo y la vida, y tienen incidencia negativa y positiva. Por otro lado, se dan situaciones que son preocupantes, como: el aumento de la violencia, la delincuencia, la contaminación del medio ambiente, el tráfico de drogas, la corrupción administrativa en el Estado y el terrorismo. Asimismo, es alarmante la cultura del hombre Light que va emergiendo, un ser humano consumista, insensible, hedonista, superficial, supersticioso y acrílico. (Roja, F. 1990).

La sociedad dominicana no escapa a esta realidad. Al respecto se pueden mencionar algunas frases que hacen alusión a esta situación: *"Uno vale en cuanto tiene"*, *"Todos tenemos un precio"*, *"Ya no se puede confiar en nadie"*, *"Ser serio no sirve de nada"*, *"Cuando yo robe lo haré para quedar rico"*, *"La Constitución es un pedazo de papel"*, *"Quiero ser rico pero sin dar un golpe"*. De igual modo, se observan algunas actitudes del hombre y la mujer dominicana, como son: la tendencia a sobre valorar lo extranjero y a minimizar lo autóctono; la emigración al extranjero de manera lícita o ilícita; la indiferencia ante los acontecimientos nacionales e internacionales; falta de memoria histórica; falta de formación patriótica (la misma se refleja de distintas formas, dentro de las que pueden citarse: la poca valoración y conocimientos de los símbolos patrios, la historia, la cultura, los héroes, la fauna y la flora, entre otros).

En otro orden, existen algunas ideas limitadas y confusas acerca del patriotismo dominicano, presentada por el historiador Patín Veloz, las cuales el investigador asume, como:

- Creer que no es necesario formar el patriotismo porque todo el mundo es patriota en cierta medida.
- En hacer, solo reverencia a los símbolos patrios.
- Pensar en defender a la patria, solo en los momentos de peligro de intervención militar.
- Recordar a los padres de la patria y acontecimientos nacionales en ciertos días o meses del año.
- Creer que el patriotismo es un sentimiento de personas sentimentales o apasionadas.

- Reducir el patriotismo solo a manifestaciones patrióticas populares.
- Creer que el patriotismo de los padres de la patria fue algo soñador, ridículo e inútil y pasado de moda.
- Reducir la labor de los padres de la patria y su obra independentista a un acto militar. (Veloz, P. 1980).

Por otro lado, debo señalar que los próceres independentistas de la República Dominicana plasmaron su pensamiento patriótico enfocado esencialmente al plano militar y político, lo que ha sido poco estudiado y sistematizado en cuanto a sus aportes en el sentido filosófico, pedagógico y cultural, como aristas o dimensiones importantes que puedan hacer contribuciones pedagógicas para este tipo de investigación.

En consecuencia, tal situación exige de cambios a escala social y particularmente educativos, entre los cuales se evidencian diferentes posiciones tales como:

- La educación por competencias, que implique egresados con independencia cognoscitiva y creatividad.
- La educación en la vida, en la actividad, en la solución de problemas sociales.
- La educación en valores, para lograr que los docentes estén comprometido con la satisfacción de las crecientes necesidades sociales. (Portuondo P. 2001). De igual modo, (Álvarez de Z. 1996) habla sobre la necesidad de formar personas tanto en su conocimiento como en sus valores y sentimientos, a lo que José Martí llama instrucción y educación.

Delors J. (1998) afirma, que: La educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. En este sentido, Portuondo Padrón afirma que también hay que aprender a servir y aprender a crear.

Por otro lado, la educación dominicana expresa, en algunas ordenanzas, documentos y leyes, ciertas exigencias sobre la formación patriótica, como:

La ordenanza 1-95 en su artículo 4 establece en sus acápite:

- a) *“Fomentar la conciencia, la identidad y la soberanía nacional, dentro del contexto de la solidaridad internacional”.*
- b) *“Promover la cultura nacional y popular, la cual debe fortalecerse incrementando el acervo histórico, cultural y los valores de la humanidad”.* (1)

La Ley de Educación 66-97, en sus artículos 4 y 5 sobre los principios y fines de la educación dominicana, hace referencia al perfil del ciudadano patriota que aspiramos a formar, en sus acápite:

- a) *“La educación dominicana se fundamenta en los valores cristianos, éticos, estéticos, comunitarios, patrióticos, participativos y democráticos en la perspectiva de armonizar las necesidades colectivas con las individuales”.*
- b) *“Formar personas, hombres y mujeres, libres, críticos, y creativos, capaces de participar y construir una sociedad libre, democrática y participativa, justa y solidaria, aptos para cuestionarla de forma permanente; que combinen el trabajo productivo, el servicio comunitario y la formación humanística, científica y tecnológica con el disfrute del acervo cultural de la humanidad, para contribuir al desarrollo nacional y a su propio desarrollo”.*
- c) *“Formar ciudadanos amantes de su familia y de su Patria, conscientes de sus deberes, de sus derechos y de sus libertades, con un profundo sentido de responsabilidad y de respeto a la dignidad humana”.*
- d) *“Crear y fortalecer una conciencia de identidad y valoración e integración nacional, en un marco de convivencia internacional, enalteciendo los derechos humanos y las libertades fundamentales, procurando la paz universal con base en el reconocimiento y respeto de los derechos de las naciones”.* (2)

El Plan Estratégico de Desarrollo de la Educación Dominicana (2003-2012) aspira que en la primera década del siglo XXI: *“Todos los habitantes de la República Dominicana tengan acceso a una educación pertinente y de calidad, que asume como principio el respeto a la diversidad; fortalecer la identidad cultural, formar para el ejercicio de la vida activa y democrática, generando actitudes innovadoras, cambios en la sociedad y bienestar colectivo como garantía del desarrollo sostenible y la cultura de paz”.* (3)

Para poder desarrollar este plan estratégico es imprescindible lograr formar los maestros, que puedan desarrollar estos principios de la educación dominicana. Este proceso abarca dos momentos: la formación inicial y la formación permanente, esta última, Kotasek (1976) la considera “a lo largo de la vida humana”. (4)

Diferentes autores han abordado como objeto de investigación la formación permanente, la profesionalización pedagógica y el desempeño docente, como: Imbernón, 1997, Dave, 1979, Gimeno Sacristán, 1988, Fernández González, 1996, Escudero, 1980, Zeichner, 1983, Parra Vigo, 2000, Santiesteba Llerena, 2002, Valcárcel Izquierdo, 1997, Moreno García V, 2003, Añorga Morales J, 1995, Valiente Sando P, 1997, Ferrer M. T., 2002, Chacón Arteaga, 2002.

También, en la formación de valores en la escuela se destacan: Esther Baxter Pérez, 1997, Zaira Rodríguez Ugido, 1985, Fabelo Corso, 1989, González Maura, 1995, Viciado Domínguez, 2000, Ribeiro L, 1986, González Fernando, 1996, Gervilla, 1994, Ojalvo, 1982, González Serra, 1988, Chacón Arteaga, 1988, Pupo Pupo, 1986.

A finales del siglo XIX, la República Dominicana contaba con La Escuela Normal de Santo Domingo, para la formación de maestros; la misma fue creada por el educador Eugenio María de Hostos en 1879. Esta experiencia fue combatida por la dictadura de Ulises Heureaux y posteriormente por la ocupación norteamericana. Durante el gobierno de Rafael Leonidas Trujillo, desapareció la escuela hostosiana, a pesar del reforzamiento recibido por las Escuelas Normales con la promulgación de La Ley Orgánica de Educación de 1951.

A partir del 1966, ante la cantidad de maestros sin títulos, se organizan planes y cursos de capacitación, los cuales consistían en programas acelerados de formación en las zonas más necesitadas. Estos cursos de emergencias se realizaban en períodos de verano.

En el 1978 surge de manera específica la formación docente para el Nivel Inicial; cuando La Secretaría de Estado de Educación dispuso la creación de la especialidad para maestros en las Escuelas Normales Félix Evaristo Mejía en Santo Domingo y Emilio Prud'Homme en Santiago de los Caballeros, la cual incluía un año adicional a los estudios de Maestro Normal Primario. A pesar de estas medidas, la capacitación de los maestros del Nivel Inicial era precaria y no poseían titulación propia del nivel.

Como resultado de la crisis de los años 80 e inicios de los 90, se cierran por más de dos años las Escuelas Normales. Ante la escasez de aspirantes a maestros y la reducción de la matrícula para la carrera de Educación en las universidades, se agrava la formación de maestros. Sin embargo, la nueva Ley General de Educación 66-97 en su Título VI, referido a la Profesionalización, el Estatuto y la Carrera Docente, Capítulo 1 sobre la Formación y la Capacitación, establece en su Artículo 126 lo siguiente: *“El Estado dominicano fomentará y garantizará la formación de docentes en el ámbito superior para la integración al proceso educativo en todos los niveles y las distintas modalidades existentes, incluyendo el fortalecimiento de centros especializados para tales fines”.* (5)

La Secretaría de Estado de Educación con la iniciativa de la nueva Ley, potencia la capacitación de maestros en servicios del Nivel Inicial, en sus diferentes modalidades; a través de cursos, seminarios y talleres, en las jornadas de verano.

También como consecuencia del Plan Decenal y la Ley de Educación, se crea el Instituto de Formación del Magisterio, el cual tiene carácter nacional y se encarga de la formación y capacitación del magisterio en el ámbito superior coordinando sus programas con las universidades e instituciones de estudios superiores en Pedagogía.

A pesar de los esfuerzos realizados en la capacitación de los maestros que laboran en el Nivel Inicial, esta no es suficiente para prepararlos en la formación del valor patriotismo, ya que se trabajan los valores de manera muy general y abstractos, no se evidencian estrategias metodológicas específicas para orientar a los mismos y no se aprovechan las potencialidades existentes en la formación permanente de los docentes.

Estas insuficiencias referidas anteriormente se expresan de forma concreta en el desempeño profesional pedagógico de los maestros del nivel inicial de la escuela San Vicente de Paúl, revelado en la caracterización actual de la muestra que se presenta en esta tesis. Por lo que se evidencia una situación problemática: la insuficiencia en el desempeño profesional pedagógico del maestro para contribuir a la formación del valor patriotismo en los infantes del nivel inicial en la República Dominicana.

En este sentido, la capacitación permanente de los maestros del Nivel Inicial en el valor patriotismo se comprende como una gran necesidad. Ya que la edu-

cación de las nuevas generaciones en los deberes ciudadanos ha constituido uno de los problemas fundamentales y ha sido siempre tomado en cuenta por el pensamiento pedagógico en cada época histórica.

Nuestros patriotas dominicanos son un referente obligado en cuanto al modelo o imagen del patriotismo, donde se resumen o integran los valores asociados al mismo, y que se ha tenido en cuenta en nuestra investigación. Sin embargo, en el pensamiento de José Martí encontramos una universalidad en el tratamiento integral del patriotismo desde una dimensión cultural que abarca las peculiaridades de este valor desde la perspectiva de los pueblos de América Latina y el Caribe, que está ampliamente referido a lo largo de su fecunda vida y obra, como un legado para la humanidad.

El patriotismo como sentimiento requiere de la orientación de la razón para evitar errores o equivocaciones, por lo tanto, es fundamental y necesario formarlo.

Así lo expresa el pensamiento martiano: La instrucción hace referencia a la formación del pensamiento y la educación se refiere principalmente, a los sentimientos. Sin embargo, no hay buena educación sin instrucción, es decir, ambas están unidas dialécticamente.

No es posible concebir la educación patriótica sin la formación y desarrollo de profundos sentimientos de pertenencia y de servicio a su país; lo cual se interpreta en el amor a la patria, a su historia, a sus héroes, a sus raíces, a su suelo, símbolos, tradiciones y a una actitud de protección y conservación, así como la gallardía de defenderla en todo momento y de inculcar el orgullo de ser dominicano.

Así que para desarrollar sentimientos y el valor patriótico en los infantes es fundamental perfeccionar el desempeño profesional pedagógico de los maestros del nivel inicial en la formación del valor patriotismo.

La capacitación de maestros del Nivel Inicial en el valor patriotismo se presenta como una impronta en la formación permanente, por lo cual, se plantea el siguiente **problema científico**: ¿Cómo perfeccionar el desempeño profesional pedagógico de los maestros del Nivel Inicial para contribuir a la formación del valor patriotismo en los infantes de la escuela San Vicente de Paúl?

Objeto de investigación: El perfeccionamiento del desempeño profesional pedagógico de los maestros del Nivel Inicial.

Campo de acción: La capacitación de los maestros del Nivel Inicial para la formación del valor patriotismo.

Objetivo de investigación: Proponer una estrategia de capacitación docente para contribuir al perfeccionamiento del desempeño profesional pedagógico de los maestros en la formación del valor patriotismo de los infantes del Nivel Inicial de la escuela San Vicente de Paúl.

Preguntas científicas

1. ¿Cuáles son los presupuestos teóricos que fundamentan el perfeccionamiento del desempeño profesional pedagógico en la formación del valor patriotismo?
2. ¿Cuál es la concepción pedagógica que sustenta la formación del valor patriotismo en el Nivel Inicial de la escuela dominicana?
3. ¿Cuál es el estado actual del desempeño profesional pedagógico de los maestros para la formación del valor patriotismo en los infantes del Nivel Inicial de la escuela San Vicente de Paúl?
4. ¿Cómo contribuir al perfeccionamiento del desempeño profesional pedagógico de los maestros del Nivel Inicial para la formación del valor patriotismo en los infantes de la escuela San Vicente de Paúl?
5. ¿Cuáles son los criterios de los expertos sobre la estrategia de capacitación docente para la formación de valor patriotismo en el nivel inicial?

Tareas:

1. Determinación de los presupuestos teóricos que fundamentan el perfeccionamiento del desempeño profesional pedagógico en la formación del valor patriotismo.
2. Determinación de la concepción pedagógica que sustenta la formación del valor patriotismo del Nivel Inicial de la escuela dominicana.

3. Caracterización del estado actual del desempeño profesional pedagógico de los maestros para la formación del valor patriotismo en los infantes del nivel inicial de la escuela San Vicente de Paúl.
4. Elaboración de la estrategia de capacitación docente para perfeccionar el desempeño profesional pedagógico de los maestros en la formación del valor patriotismo de los infantes del Nivel Inicial de la escuela San Vicente de Paúl.
5. Valoración de los criterios de los expertos sobre la estrategia de capacitación docente para la formación de valor patriotismo en el nivel inicial.

Métodos

Histórico lógico: Se utilizó en el estudio de los presupuestos teóricos que fundamentan el perfeccionamiento del desempeño profesional pedagógico en la formación del valor patriotismo, en sus antecedentes y evolución histórica.

Análisis y síntesis: Permitió las conceptualizaciones del desempeño del profesional pedagógico, la formación de valores, el valor patriotismo y su proceso de formación con sus dimensiones y variables; en la búsqueda de determinar los nexos causales del objeto planteado en esta investigación, desde la logicidad del fenómeno investigado.

Enfoque sistémico: Para establecer las interacciones entre los componentes de la investigación de forma coherente, así como en la estructuración de la estrategia en su carácter de sistema.

Sistematización: Para lograr interrelacionar los contenidos expresados en los epígrafes y capítulos, logrando la logicidad y coherencia entre sus partes según el diseño de la investigación y en la construcción de una concepción pedagógica y la estrategia de capacitación docente para el perfeccionamiento del desempeño profesional del maestro en la formación de valores.

Modelación: Permitió conformar la estrategia de capacitación docente para el perfeccionamiento del desempeño profesional pedagógico del maestro en la formación del valor patriotismo en los infantes del nivel inicial.

Métodos empíricos:

Observación del desempeño profesional pedagógico de los maestros en su labor educativa por medio de una guía de observación, así como de la experiencia en el trabajo con los maestros del Nivel Inicial desde la Secretaría de Educación.

Encuesta: para obtener la información de los maestros del Nivel Inicial acerca de la formación del valor patriotismo. También se utilizó la técnica de la entrevista individual a los maestros para complementar esta información.

Estadístico: se utilizó el método Delphi en el procesamiento de informaciones, para valorar los criterios de los expertos acerca de la factibilidad de la estrategia de capacitación docente elaborada para el perfeccionamiento del desempeño profesional pedagógico de los maestros del nivel inicial en la formación del valor patriotismo.

Análisis documental: se utilizó en la búsqueda bibliográfica para conformar el marco teórico y así poder fundamentar y sustentar la investigación.

La tesis tiene como contribución a la teoría la concepción pedagógica acerca de la relación entre la dimensión integradora científico – educativa del valor patriotismo y el perfeccionamiento del desempeño profesional pedagógico de los maestros del Nivel Inicial para la formación del valor patriotismo. La contribución práctica se concreta en la estrategia de capacitación docente para contribuir al perfeccionamiento del desempeño profesional pedagógico de los maestros en la formación del valor patriotismo en los infantes del nivel inicial de la Escuela San Vicente de Paúl, sector público.

La novedad científica: es la concepción pedagógica integradora del valor patriotismo, la cual integra diferentes dimensiones de la realidad social y de la personalidad.

Bibliografía

1. Ordenanza 1-95 que establece el sistema de evaluación del currículo de la educación inicial, básica, media, especial y de adultos. Editora Alfa & Omega. Santo Domingo, República Dominicana. 1997. Pág. 7.
2. Ley de Educación. No. 66-97. Editora Alfa & Omega. Santo Domingo, República Dominicana. 1997. Pág. 2, 3
3. Plan Estratégico de Desarrollo de la Educación Dominicana (2003-2012). Tomo II. Editora Corripio C. por A. Santo Domingo, República Dominicana. 2003. Pág. 15, 16.
4. Imbernón, Francisco. La formación del profesorado. Editorial Paidós. Barcelona, España. 1997. Pág. 24.
5. Secretaría de Estado de Educación. Ley de Educación No. 66-97. Editora Alfa & Omega. Santo Domingo, República Dominicana. 1997. Pág. 41.

B. La formación de la conciencia moral, ética y ciudadana en estudiantes del Nivel Medio, modalidad Técnico Profesional, del sistema educativo dominicano.

Dr. Franklin Pimentel Torres, MINERD, República Dominicana.

Resumen

En el presente artículo se presentan los resultados de una investigación sobre el tema de la formación ética y ciudadana en 29 centros educativos del Nivel Medio, modalidad Técnico Profesional, de las regionales educativas 04,10 y 15, del sistema educativo dominicano.

Esta investigación incluyó a los diferentes sectores de las comunidades educativas: estudiantes, docentes, directivos, personal administrativo, familias y líderes comunitarios. La muestra abarcó el 60% de los centros educativos de las tres regionales educativas incluidas en la investigación y el 27% de los centros del país. Por eso al autor considera que los resultados obtenidos pueden ser aplicados a todos los centros del Nivel Medio, modalidad Técnico Profesional, del país.

Se han tenido en cuenta cuatro dimensiones: manejo de conflictos, valores priorizados, clima educativo y participación en el desarrollo del proyecto educativo de centro, y relación escuela-comunidad, haciéndose énfasis en la incidencia de la comunidad educativa en los proyectos sociales que buscan mejorar la calidad de vida de las familias de las comunidades en donde están insertas.

Los datos obtenidos en la presente investigación y el aporte de otras investigaciones sobre el tema de la formación ética y ciudadana han servido de base para la elaboración de una estrategia pedagógica integradora para fortalecer la formación y el desarrollo de la conciencia moral, ética y ciudadana en las y los estudiantes y en las personas de los diferentes sectores que componen las comunidades educativas de los centros del nivel medio, modalidad técnico-profesional, de la República Dominicana.

Abstract

This paper presents the results of research on the topic of ethics and civic education in 29 schools in the Middle Level,

vocational form, of three education regions of the Dominican education system.

This study involved different sectors of the educational community: students, teachers, administrators, staff, families and community leaders. The sample comprised 60% of schools in the three regions included in the research education and 27% of the centers of the country. So the author believes that the results can be applied to all centers, standard level, technical and professional mode, in Dominican Republic.

Have been taken into account four dimensions: conflict management, priority values, educational climate and participation in the development of the educational center, and school-community relationship, making emphasis on the impact of the educational community in society projects aimed at improving quality of life for families in the communities where they are inserted.

Data from this research and input from others researches on the topic of ethics and civic education have been the basis for the development of integrated educational strategy to strengthen the training and development of conscience, ethics and citizen the students and people from different sectors that make up the educational communities of the centers of the Middle Level, technical and professional mode, in the Dominican Republic.

Introducción

Con la intención de elaborar una estrategia pedagógica para el fortalecimiento de la formación de la conciencia moral, ética y ciudadana de las y los estudiantes del Nivel Medio, modalidad técnico profesional, del sistema educativo dominicano se realizó una investigación, durante los meses de abril a junio del 2010, que incluyó los diferentes sectores de las comunidades educativas de 29 centros educativos del Nivel Medio, modalidad Técnico Profesional de tres regionales educativas situadas en el territorio de la capital dominicana y la provincia adjunta de San Cristóbal, la cuarta en población del país.

En la presente investigación se utilizaron diferentes métodos: el análisis de fuentes documentales, la observación participante, las entrevistas a funcionarios y técnicos docentes del Ministerio de Educación ligados a la Dirección de Currículo, del Nivel Medio, y en particular del Nivel Medio, modalidad Técnico Profesional,

de la Dirección de Orientación y Psicología, del equipo técnico del área de Formación Integral Humana y Religiosa, entrevistas con directores y directoras regionales, y con directores y directoras de distritos escolares, así como con equipos técnicos, tanto del nivel nacional, como del nivel regional.

No obstante, los métodos de investigación más enfatizados fueron la observación participante y la encuesta realizada en 29 centros educativos del Nivel Medio, modalidad Técnico Profesional, con la participación de los diferentes sectores de las comunidades educativas: estudiantes, docentes, directivos, administrativos, familias y líderes de organizaciones e instituciones comunitarias. En esta actividad participaron unas 2,052 personas: 907 estudiantes, 187 docentes, 105 directivos y directivas, 164 administrativos y personal de apoyo, 536 familias (aunque se llenaba una encuesta por familia, representaba la opinión de madres, padres, abuelos, abuelas, hermanos, hermanas, tutores y tutoras), y 153 líderes comunitarios.

En esta investigación sobre la formación ética y ciudadana en 29 centros del Nivel Medio, modalidad Técnico Profesional de las regionales educativas 04,10 y 15, han participado seis sectores de las comunidades educativas: estudiantes, docentes, directivos, personal administrativo, familias y líderes comunitarios.

Se han determinado 4 dimensiones, 10 variables y 20 indicadores. Se presentan ahora los resultados por dimensiones temáticas, con sus indicadores y subindicadores.

Dimensión 1: Manejo de las situaciones violentas y conflictivas.

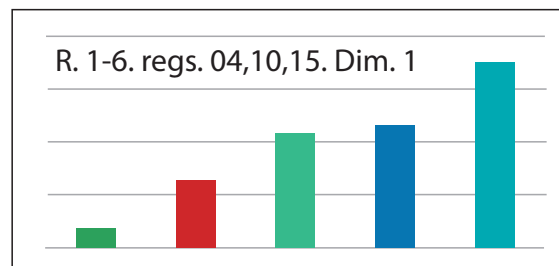
Indicadores:

- 1.1 Manejo de la violencia y construcción de una cultura de paz.
- 1.2 Regulación de los conflictos y construcción colectiva de las normas y principios de convivencia.

Subindicadores:

- 1.1.1 En el aula y en el centro educativo los docentes y directivos hacen un buen manejo de las situaciones de violencia.
- 1.1.2 En el centro educativo se organizan actividades formativas y recreativas que promueven la armonía y las relaciones armónicas y pacíficas entre las personas de la comunidad educativa.
- 1.2.1 En el aula y en el centro educativo se hace un buen manejo de los conflictos entre los diferentes sectores de la comunidad educativa: estudiantes, docentes, directivos, personal administrativo, madres, padres y tutores/as, y líderes comunitarios y de instituciones que trabajan en la comunidad.
- 1.2.2 En la escuela las y los estudiantes participan, junto con docentes y directivos en la elaboración de principios y normas de comportamiento.

Sectores de la comunidad educativa	R.1-6. REGS. 04, 10, 15. DIM. 1						
	Respuestas						
	Nulas	1	2	3	4	5	Promedios
Promedios	3.032697607	3.741272597	12.59077423	21.88370726	23.18795576	35.35985089	99.8954647



1. Muy Mala	2. Mala	3. Regular	4. Buena	5. Muy buena
-------------	---------	------------	----------	--------------

Sobre el manejo de las situaciones de violencia y de conflictos las y los estudiantes de los centros educativos de la Regional 04 tienen percepciones diferentes de sus docentes. Mientras que solo el 49.87% de las y los estudiantes lo consideró bueno o muy bueno, el porcentaje sube a 73.84% para sus docentes. Cuando se examinan los resultados de las y los estudiantes y docentes de la Regional 10, los resultados son diferentes a los de la Regional 04. Los porcentajes obtenidos en la Regional 10, entre quienes consideran el manejo de conflictos como bueno y muy bueno, son parecidos entre estudiantes (57.03%) y docentes (58.17%). Las opiniones de estudiantes y docentes de la Regional 15 son parecidos a los de la Regional 04. De hecho las y los docentes tienen una visión más positiva con un 64.83% de respuestas positivas, mientras que quienes lo consideran como bueno y muy bueno, entre las y los estudiantes, es solo el 43.99%. Son las y los estudiantes los que tienen un mayor porcentaje entre quienes consideran dicho manejo como malo o muy malo (31.18%).

Los directivos y los administrativos de la Regional 04 tienen una percepción parecida en cuanto al manejo de las situaciones de conflicto, mientras que para el 64.14% de las y los directivos el manejo de los conflictos es bueno y muy bueno, para las y los administrativos es ligeramente menos positivo, con un 58.93%. En la Regional 10, quienes tienen una percepción más positiva con relación al manejo de las situaciones de violencia son las y los directivos, con un 74.91%, mientras que para las y los administrativos es un 54.57%. En la Regional 15, por otra parte, estos sectores tienen una percepción parecida. Un 57.82% de los administrativos y un 53.22% de directivos consideran como bueno o muy bueno el manejo de las situaciones conflictivas.

La percepción que sobre el manejo de conflictos y situaciones violentas tienen los familiares de las y los estudiantes de los centros educativos de la Regional 04, es positiva para el 48.75%, mientras que para las y los líderes comunitarios lo es en un 69.07%. En la Regional 10, son las y los líderes comunitarios el sector de la comunidad educativa quienes tienen una percepción más positiva sobre el manejo de conflictos, en un 75.39%. Mientras quienes así opinan son el 56.59% de las y los familiares. En la Regional 15 los familiares tienen la percepción de un manejo de conflictos bueno o muy bueno en un 50.73%, mientras que para los líderes comunitarios el porcentaje asciende a 77.32%.

En resumen, se puede afirmar que con relación al manejo de conflictos en los 6 sectores que han participado en la investigación, quienes tienen una visión menos favorable son las y los estudiantes, con un 44.4%, los que tienen una percepción intermedia son sus familiares, administrativos y los docentes, con un 52.1, 57.1 y 58.9% de respuestas positivas, respectivamente. Tienen una percepción más positiva las y los líderes comunitarios, con un 74.6% de respuestas consideradas positivas.

Dimensión 2: Los valores que sustentan las relaciones interpersonales.

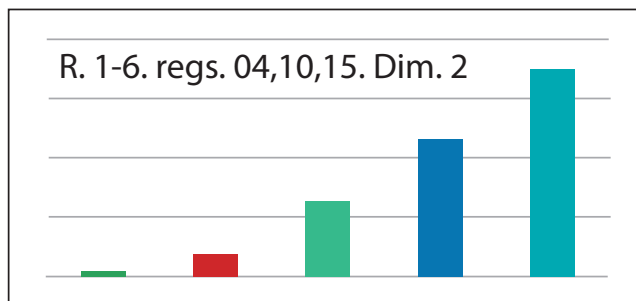
Indicadores:

- 2.1 Justicia, equidad y respeto en el sistema de relaciones educativas.
- 2.2 Clima de las relaciones interpersonales.
- 2.3 Valores para la formación de una conciencia crítica.

Subindicadores:

- 2.1.1 Las y los estudiantes son tratados con justicia y equidad por docentes, directivos, personal administrativo y de apoyo, y por madres, padres, tutores y tutoras.
- 2.1.2 Las y los estudiantes son tratados y tratadas con respeto por docentes, directivos, madres, padres, y tutores y tutoras.
 - 2.2.1 El equipo directivo, docentes y personal administrativo y de apoyo mantienen y promueven buenas relaciones entre estudiantes, docentes, directivos, madres, padres, tutores, tutoras y líderes comunitarios.
 - 2.2.2 El equipo directivo, así como las y los docentes y estudiantes muestran apertura para reconocer sus errores, para ser evaluados y evaluadas y aceptar sugerencias para la mejora de la labor educativa.
 - 2.3.1 Las y los docentes dedican el suficiente espacio y tiempo para la formación en valores de las y los estudiantes.
 - 2.3.2 La formación en valores ciudadanos está presente en las diferentes materias y asignaturas y se desarrollan actividades específicas en donde se promueven los valores de la justicia, la solidaridad y el compañerismo.

Sectores de la comunidad educativa	R.1-6. REGS. 04,10,15. DIM. 2						
	Respuestas						
	Nulas	1	2	3	4	5	Promedios
Promedios	2.4139953	2.01536102	7.73533456	17.3977154	23.9375263	46.3061945	99.8061271



1. Muy Mala	2. Mala	3. Regular	4. Buena	5. Muy buena
-------------	---------	------------	----------	--------------

Las y los estudiantes y docentes de los centros educativos del Nivel Medio, modalidad Técnico Profesional de la Regional 04, tienen una percepción diferente en cuanto al tema de la vivencia de los valores que sustentan las relaciones interpersonales en la comunidad educativa. Mientras que un 57.65% de las y los estudiantes la considera como buena o muy buena, en sus docentes el promedio asciende a 90.39%. Algo similar sucede en la Regional 10: un 46.63% de las y los estudiantes la juzga como buena o muy buena, en sus docentes el promedio se eleva a 82.37%. En la Regional 15, por otro lado, sigue la tendencia expresada en las regionales 04 y 10. Mientras que un 48.36% de las y los estudiantes la aprecia como buena o muy buena, en sus docentes el promedio sube significativamente a 79.15%.

Directivos y administrativos de la Regional 04 tienen una percepción similar en cuanto al tema de la vivencia de los valores que sustentan las relaciones interpersonales en la comunidad educativa. Un 76.35% de las y los directivos la estima como buena o muy buena; en los administrativos el promedio es de 72.72%. En la Regional 10 es mejor la percepción de los directivos que la de los administrativos: un 85.52% de las y los directivos la valora como buena o muy buena; en los administrativos el promedio es de 69.32%. En la Regional 15 la situación es parecida a lo que ocurre en la Regional 04: un 77.76% de las y los directivos la evalúa como buena o muy buena; en los administrativos el promedio es de 66.77%. En cuanto a las respuestas menos positivas, el 16.19% de las y los directivos la consi-

dera regular y el 5.55% como mala. En cuanto a las y los administrativos el 19.58% la califica regular y el 7.62% como mala o muy mala.

Las familias y los líderes comunitarios de la Regional 04 tienen una percepción diferente en cuanto al tema de la vivencia de los valores que sustentan las relaciones interpersonales en la comunidad educativa. Mientras que un 57.53% de las familias la cataloga como buena o muy buena, en las y los líderes comunitarios el promedio es de 72.91%. En los centros educativos de la Regional 10 ocurre algo parecido; mientras que un 64.41% de las familias la describe como buena o muy buena, en las y los líderes comunitarios el promedio es de 78.74%. En la Regional 15 sigue la misma tendencia de las otras dos regionales: un 59.19% de las familias la consideran como buena o muy buena; en cambio, en las y los líderes comunitarios el promedio es de 79.65%. En cuanto a las respuestas menos positivas, el 20.59% de las familias la considera regular y el 16.46% como mala o muy mala. En cuanto a las y los líderes comunitarios el 14.28% la considera regular y el 4.51% como mala o muy mala.

En síntesis, se puede señalar que la percepción que tienen los diferentes sectores de los centros educativos de las regionales 04,10 y 15, que han participado en la investigación, en cuanto a la práctica de los principales valores que sustentan las relaciones interpersonales en la comunidad educativa, es diversa. Las y los estudiantes, sus familias, y los administrativos tienen la percepción menos favorable, con un 50.8%, un 60.3% y un 69.4% de respuestas positivas, respectivamente. En una posición intermedia se encuentran las y los lí-

deres comunitarios y las y los directivos, con un 77.1 y 79.8% respectivamente. Quienes tienen mejor percepción son las y los docentes, con un 83.7% de respuestas positivas.

Dimensión 3: Proyectos de centro, participación y responsabilidad compartida en la comunidad de enseñanza-aprendizaje.

Indicadores:

3.1 Participación, empoderamiento y responsabilidad compartida de la comunidad educativa.

3.2 Proyecto colectivo, trabajo de equipo y sentido y cuidado de lo público.

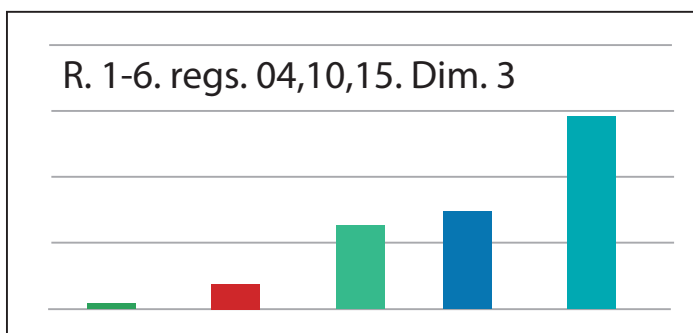
Subindicadores:

3.1.1 En la escuela se promueve la participación, y la coresponsabilidad de la comunidad educativa.

3.2.1 En la escuela se desarrollan proyectos de aula, y se tiene un proyecto educativo de centro.

3.2.2 En el aula y en la escuela se promueve el trabajo en equipo y el cuidado de edificios, butacas, materiales educativos, como bienes públicos.

Sector de la comunidad educativa	R.1-6. REGS. 04,10,15. DIM. 3						
	Respuestas						
Promedios	Nulas	1	2	3	4	5	Promedio
		3.30553372	1.74300214	6.49368365	15.6925833	23.2031975	49.4447438



1. Muy Mala	2. Mala	3. Regular	4. Buena	5. Muy buena
-------------	---------	------------	----------	--------------

Estudiantes y docentes de los centros educativos del Nivel Medio, modalidad Técnico Profesional de la Regional 04, tienen una percepción diferente en cuanto al tema de la construcción colectiva del proyecto educativo y la coresponsabilidad en la comunidad de aprendizaje. Un 57.65% de las y los estudiantes la consideran como buena o muy buena, para sus docentes el promedio es significativamente superior, un 90.39%. En la Regional 10 sucede algo parecido a lo que sucede en la O4: un 58.19% de las y los estudiantes la califica como buena o muy buena, en sus docentes el promedio es de 80.51%. Los resultados de la Regional 15, por su parte, son muy parecidos a los de la Regional 10: un 59.31% de las y los estudiantes la juzga como buena o muy buena; mientras que para sus docentes el promedio es de 78.67%.

Directivos y administrativos de la Regional 04 tienen una percepción bastante positiva en cuanto al tema de la vivencia de los valores que sustentan las relaciones interpersonales en la comunidad educativa. Un 76.35% de las y los directivos la califica como buena o muy buena; en los administrativos el promedio es de 85.3%. En la Regional 10 sucede algo parecido: un 84.74% de las y los directivos la aprecia como buena o muy buena; en los administrativos el promedio es de 75.79%. En la Regional 15, directivos y administrativos tienen una percepción bastante parecida en cuanto al tema de la construcción colectiva del proyecto educativo y la coresponsabilidad compartida en la comunidad de aprendizaje. Un 70.35% de las y los directivos la considera como buena o muy buena; en los administrativos el promedio es de 74.26%.

Familias y líderes comunitarios de la Regional 04 tienen una percepción considerablemente diferente en cuanto al tema de la construcción colectiva del proyecto educativo y la corresponsabilidad en la comunidad de enseñanza y aprendizaje. Un 50% de las familias la valora como buena o muy buena, en las y los líderes comunitarios el promedio es de 75.86%. En la Regional 10 la diferencia de opiniones entre un sector y otro es menos pronunciada, pero sucede algo parecido: un 65.68% de las familias la considera como buena o muy buena, en las y los líderes comunitarios el promedio es de 79.37%. En la Regional 15 las cosas no son diferentes a lo que sucede en la Regional 10: un 63.02% de las familias la evalúa como buena o muy buena; en las y los líderes comunitarios el promedio es de 75.57%.

Al considerar las respuestas de los diferentes sectores en cuanto al proyecto colectivo y la coresponsabilidad en la comunidad educativa, constatamos que son, una vez más, las familias y las y los estudiantes quienes tienen una visión menos favorable, con un 59.8 y un 62.1% respectivamente; son las y los líderes comunitarios quienes tienen una posición intermedia, con un 76.9%; los que tienen una percepción más favorable son las y los directivos, administrativos y docentes, con un 78.2% y 78.4% respectivamente. Cuando examinamos las respuestas de los diferentes sectores, en su conjunto, nos percatamos que el promedio de las respuestas más positivas es un 72.6%, mientras que las menos favorables son el 23.9%, con un 15.7% de respuestas intermedias, y un 8.2% de respuestas consideradas negativas.

Dimensión 4: Relación escuela-comunidad y proyección e incidencia del centro educativo en la comunidad-sociedad.

Indicadores:

- 4.1 Apertura a la comunidad local.
- 4.2 Compromiso de la familia y la comunidad con la escuela.

4.3 Incidencia en la familia, la comunidad y la sociedad.

Subindicadores:

4.1.1 Considero que en esta escuela estudiantes, docentes y directivos están abiertos y abiertas a la comunidad que les rodea y ponen a disposición de la misma las instalaciones, los equipos y materiales educativos.

4.1.2 Estudiantes, docentes y directivos conocen y buscan mejorar la realidad familiar, social, económica de la comunidad.

4.2.1 Las familias, los líderes comunitarios y de las instituciones que trabajan en la comunidad se sienten comprometidas y comprometidos con la buena marcha de la escuela.

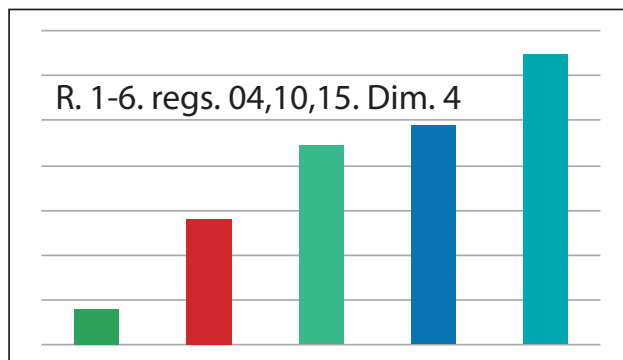
4.2.2 Las madres, padres, y tutores/as, así como las y los líderes comunitarios participan en las asociaciones de madres, padres, amigos y amigas de la escuela (APMAE) y colaboran activamente con la educación y las actividades organizadas por el centro educativo.

4.3.1 Estudiantes, docentes, directivos y madres, tutores/as participan y están comprometidos en las organizaciones comunitarias que buscan mejorar las condiciones de vida para todas las personas del barrio o comunidad.

4.3.2 Estudiantes, docentes, directivos y madres-padres promueven y participan en las luchas comunitarias por lograr mejores condiciones de vida en las áreas de: educación, salud, seguridad social, medio ambiente, vivienda, entre otras.

Estudiantes y docentes de los centros educativos del Nivel Medio, modalidad Técnico Profesional de la Regional 04, tienen una percepción diferente en cuanto al tema de la relación escuela-comunidad /sociedad y de la incidencia y compromiso de la comunidad educativa en el mejoramiento de las condiciones de vida de su entorno comunitario y social. Mientras que un 51.85%

Sector de la comunidad educativa	R.1-6. REGS. 04,10,15. DIM. 4						
	Respuestas						
Promedios	Nulas	1	2	3	4	5	Promedio
	2.84754915	3.91317557	13.9979134	22.2332465	24.5263245	32.3746791	99.8928881



1. Muy Mala	2. Mala	3. Regular	4. Buena	5. Muy buena
-------------	---------	------------	----------	--------------

de las y los estudiantes considera como buena o muy buena la relación escuela-comunidad, en sus docentes el promedio es de 72.52%. En la Regional 10, estudiantes y docentes de los centros educativos objeto de esta investigación tienen una percepción parecida en cuanto al tema de la relación escuela-comunidad/sociedad: un 42.03% de las y los estudiantes la califica como buena o muy buena; para sus docentes el promedio es un poco mayor, un 49%. Las y los estudiantes y docentes de la Regional 15 tienen una percepción diferente en cuanto al tema de la relación escuela-comunidad/sociedad. Mientras que un 41.29% de las y los estudiantes la valora como buena o muy buena, en sus docentes el promedio es significativamente mayor, un 60.57%.

Directivos y administrativos de la Regional 04 tienen una percepción bastante parecida en cuanto al tema de la relación escuela-comunidad. Un 57.55% de las y los directivos la evalúa como buena o muy buena; en los administrativos el promedio es de 59.56%. Algo parecido sucede en la Regional 10: un 58.61% de las y los directivos la aprecia como buena o muy buena; en los administrativos el promedio es de 60.2%. Lo mismo se podría decir de los resultados de la Regional 15: un 42.32% de las y los directivos la considera como buena o muy buena; en los administrativos el promedio es de 49.03%.

Familias y líderes comunitarios de la Regional 04 tienen una percepción diferente en cuanto al tema de la relación escuela-comunidad/sociedad. Mientras que el 48.48% de las familias la juzga como buena o muy buena, en las y los líderes comunitarios el promedio

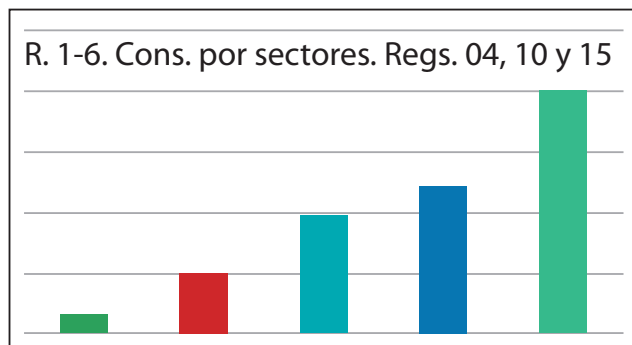
es de 70.8%. En la Regional 10 pasa algo parecido, aunque la diferencia entre el promedio de un sector y el de otro no es tan pronunciada: un 60.68% de las familias la considera como buena o muy buena; en las y los líderes comunitarios el promedio es de 74.67%. En la Regional 15 pasa algo parecido a lo que sucede en la Regional 04: un 54.75% de las familias cree que la relación e incidencia escuela-comunidad/sociedad es buena o muy buena; en las y los líderes comunitarios el promedio es de 77.21%.

En síntesis, se puede señalar que la percepción que tienen los diferentes sectores de las comunidades educativas de los centros del Nivel Medio, modalidad Técnico Profesional de las regionales educativas 04,10 y 15, es bastante deficiente. Quienes tienen la peor consideración son las y los estudiantes, con un promedio de respuestas positivas que llega a un 45.1%; en una visión menos negativa, pero igualmente deficiente, se encuentran directivos, administrativos, madres y padres de familia y docentes, con 52.8, 56.2%, 54.6% y 58.4% respectivamente. Llama la atención que el sector que tiene una percepción menos negativa es el de los líderes comunitarios, que muestra un nivel de aprobación de un 74.2%.

Resultados generales por sectores de la comunidad educativa

Ahora se hace un análisis de los resultados generales de la investigación, por sectores de la comunidad educativa de las regionales 04,10 y 15 y de los distritos educativos 04-02,04-06; 10-01,10-02,10-04; 15-02 y 15-04.

Sector de la comunidad educativa	R.1-6. SECTORES DE LAS COMUNIDADES EDUCATIVAS. REGS. 04,10 Y 15						
	Respuestas						
	Nulas	1	2	3	4	5	Promedios
R-1. Est.	1.466402116	9.66005291	19.21375661	21.0484127	22.34920635	26.03227513	99.77010582
R-2. Doc.	1.61984127	1.268253968	6.185714286	18.3547619	26.62539683	45.82328042	99.87724868
R-3. Dir.	1.193915344	0.829100529	8.673809524	21.05582011	28.16560847	39.98915344	99.90740741
R-4. Adm.	6.346851852	2.720712251	8.266837607	17.19968661	19.29757835	45.99058405	99.82225071
R-5. Fam.	3.303174603	3.561111111	13.21170635	22.87242063	23.85515873	32.97003968	99.77361111
R-6. Líd.	2.180555556	1.194444444	4.444444444	16.48333333	25.74861111	49.84444444	99.89583333
Totales	16.11074074	19.23367521	59.99626882	117.0144353	146.0415598	240.6497772	599.0464571
Promedios	2.685123457	3.205612536	9.999378137	19.50240588	24.34025997	40.10829619	99.84107618



1. Muy Mala	2. Mala	3. Regular	4. Buena	5. Muy buena
-------------	---------	------------	----------	--------------

Estudiantes. Para las y los estudiantes de las tres regionales que han participado en la investigación hay algunas fortalezas y significativas debilidades en los procesos de formación en valores y en ciudadanía. Cuando se observan los datos de las opiniones de las y los estudiantes de las tres regionales se constata que son las y los estudiantes de la Regional 04 los que mejor percepción tienen, mientras que son las y los estudiantes de las regionales 10 y 15 quienes tienen una percepción menos favorable. Cuando se hace un balance se descubre que, tomando la opinión del conjunto de las y los estudiantes de las tres regionales, las percepciones están divididas en dos bloques bastante semejantes. Mientras que el 48.4% tiene una percepción buena (22.3%) o muy buena (26%), el 49.9% tiene una percepción menos favorable: regular (21%), mala (19.2) o pésima (9.6%).

La percepción que tienen las y los docentes sobre la formación en valores, que se desarrolla en los centros de cada uno de los 7 distritos que han participado en la presente investigación, se puede catalogar como buena, siendo las y los educadores del Distrito 04-06

los que tienen la mejor percepción (79.9%); y los del Distrito 10-01 los que tienen la percepción menos positiva (58.6%).

Tomados en su conjunto las y los docentes que participaron en la investigación de 29 centros educativos del Nivel Medio, modalidad Técnico Profesional, de 3 regionales educativas y de 7 distritos educativos, más de los dos tercios, el 72.4%, valoró como buena o muy buena la formación en valores. Una opinión diferente tiene el otro bloque de docentes, el 32.7%, quienes tienen una valoración menos favorable: percepción regular (19.5%), deficiente o muy deficiente (13.2%).

Esta percepción considerablemente favorable de las y los docentes, debe ser contrastada con la de los otros sectores de la comunidad educativa, sobre todo con las y los estudiantes que son los principales destinatarios y protagonistas de la labor educativa.

El personal administrativo que ha participado en la investigación está alineado en dos grupos bien definidos; cerca de los dos tercios (65.3%) del personal valora como positiva la formación en valores y en ciudadanía que se desarrolla en las comunidades educativas

de los centros, mientras que cerca de un tercio (28.2%) considera conveniente que esta mejore significativamente. Quienes tienen mejor percepción son las y los administrativos del Distrito 04-06, ya que un 69.6% considera la formación en valores como buena y muy buena, mientras que el grupo que tiene una percepción menos favorable, es el personal administrativo del Distrito 10-02 de Sabana Perdida (36%).

Las familias tienen una valoración que cuestiona la formación en valores y en ciudadanía que se desarrolla en los 7 distritos de las regionales educativas 04,10 y 15, siendo las familias del Dist.10-01 de Villa Mella y Guaricano quienes tienen la opinión más favorable (63.5%). Por otro lado, las familias que se destacan por exigir mejor calidad educativa son por un lado las del Distrito 04-02 de San Cristóbal (47%), así como las del 10-02 (33.32%) y del 15-02 (40.2%) respectivamente.

El sector de las y los líderes tiene una percepción bastante positiva de los procesos de aprendizaje que se realizan desde las escuelas del Nivel Medio, modalidad Técnico Profesional, en el área de educación ética y formación ciudadana. Un 76% de las y los participantes la consideró como buena o muy buena, mientras que un 20% considera necesario promover mejoras significativas en estos procesos de enseñanza y aprendizaje.

Conclusiones

A partir de los resultados de las cuatro dimensiones analizadas y los resultados generales, se puede concluir lo siguiente:

Las áreas que se consideran más positivas son las de los valores que sustentan las relaciones en la comunidad educativa y la de la coresponsabilidad en el desarrollo de los proyectos de centro y de aula, que se desarrollan al interior del centro o en interacción con la comunidad.

Un área particularmente débil es la relacionada con el manejo y regulación de conflictos al interior de la comunidad educativa. Los resultados obtenidos revelan, además, que el área que necesita una atención más urgente es la de la relación escuela-comunidad/sociedad y de incidencia de la comunidad educativa en la comunidad/sociedad.

Los resultados están reflejando ciertas contradicciones en las percepciones de algunos sectores, sobre todo de directivos, administrativos, docentes y líderes comuni-

tarios. ¿Cómo se puede tener una opinión favorable sobre los valores que sustentan el clima de relaciones y al mismo tiempo señalar que se hace un mal manejo, por parte de docentes y directivos, de las situaciones conflictivas y de violencia? Por otro lado, se considera bueno el nivel de coresponsabilidad con el Proyecto Educativo de Centro (PEC), con la realización de los planes y proyectos, y al mismo tiempo hay un reconocimiento unánime de que los frutos de la educación en valores y en la vida ciudadana no se expresan en un real compromiso de estudiantes y de la comunidad educativa con su entorno.

Los datos de la investigación están señalando que se necesita fortalecer una conciencia moral, ética y ciudadana, sustentada en una educación en valores y en ciudadanía que incluya el compromiso y el involucramiento de las y los estudiantes, los directivos y las familias, en prácticas comunitarias solidarias.

La diversidad entre las opiniones de las y los estudiantes y sus familias, con las de directivos, docentes y administrativos, está planteando la necesidad de un diálogo sincero y franco entre estos sectores, en cada centro educativo, para hacer un acercamiento lo más profundo posible a la realidad de la formación en valores y en ciudadanía en cada escuela y a las prácticas comunitarias que de esta formación se derivan, en cada realidad contextual.

Los resultados del Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana (2009), en el que participó la República Dominicana, hecho con estudiantes de 8° grado del nivel básico coinciden con los resultados del análisis hecho en los 29 centros del nivel medio, modalidad técnico-profesional: se hace necesario replantear seriamente la temática de la formación en valores y la educación cívica, tarea que puede contribuir significativamente en la formación integral de las y los estudiantes, docentes, directivos y de las familias que forman las comunidades educativas de los centros.

Bibliografía

1. Barrantes Echavarría, R. 2009. Investigación. Un camino al conocimiento. Un enfoque cualitativo y cuantitativo. San José: EUNED.
2. Buendía, L., M. P. Colás y F. Hernández. 1998. Métodos de investigación en psicopedagogía. Madrid: McGraw-Hill.
3. Elliot, J. 1993. El cambio educativo desde la investigación - acción. Madrid: Morata.
4. Espaillat, J. et al. 2010. "Expresiones populares y valores democráticos: una investigación participativa". En Anuario Pedagógico 12, Págs. 219-259.
5. Florentino Morillo, B. 1998. Valores, currículum y formación. Un estudio orientado en el contexto dominicano. Santo Domingo: s.e.
6. Florentino Morillo, B. 2000. La formación del profesorado en educación en valores en la República Dominicana. Barcelona. (Tesis doctoral).
7. Florentino Morillo, B. 2003. Ciudadanía y democracia. Santo Domingo: PCMM.
8. Gimeno, M.C. y A. Henríquez. 2002. Evaluación de la propuesta de formación de educadoras/es en derechos humanos y ciudadanía crítica del Centro Cultural Poveda. Santo Domingo. (Tesis de maestría).
9. Hernández, R., C. Fernández y P. Baptista. 2004. Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill.
10. Mc Millan, J.H. 2006. Investigación educativa. Madrid: Pearson.
11. Paredes de la Rosa, A. 2009. Participación en la escuela: ¿Qué pasa en el aula? Santo Domingo. (Tesis de licenciatura).
12. Pickard J. M. y F. A. Peralta. 2005. Formar ciudadanos justos para enfrentar la injusticia. Una investigación evaluativa de un programa de formación en el valor de la justicia. Santo Domingo: s.e. (Tesis de maestría).
13. Secretaría de Estado de Educación y Cultura. 1994. Fundamentos del Currículo I. Fundamentación teórico-metodológica. Santo Domingo: SEEBAC.
14. Secretaría de Estado de Educación y Cultura. 1994. Nivel Medio. Modalidad general. Santo Domingo: SEEBAC.
15. Secretaría de Estado de Educación y Cultura. 1995. Nivel Medio. Modalidad técnico-profesional. Santo Domingo: SEEBAC.
16. Secretaría de Estado de Educación y Cultura. 2000. Educación en valores para el Nivel Medio. Santo Domingo: SEEBAC.
17. SREDECC. 2010. Informe nacional de resultados. República Dominicana. Estudio internacional de educación cívica y ciudadana, ICCS 2009. Bogotá: UNESCO.

C. El mercado laboral docente en la Región El Valle y la provincia Azua, periodo 2006-2010.

Mtro. Bautista Lorenzo y Mtra. Luisa Paniagua, ISFODO-SU, Recinto Urania Montás, República Dominicana.

Introducción

Los centros de educación superior tienen tres funciones esenciales: la docencia, la extensión y la investigación. Esta última se debe orientar hacia la producción de conocimientos de interés social y educativo. El Recinto Urania Montás del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, consecuente con esta misión, desarrolla un programa de investigación en la que se incluye el presente trabajo con el tema Mercado Laboral Docente en la Región El Valle.

Este estudio se justifica porque las instituciones educativas orientadas a la formación de recursos humanos para el trabajo, deben incluir en sus agendas la situación laboral de sus egresados. El Recinto Urania Montás, como centro de formación docente se siente comprometido con la incorporación de sus egresados al mercado laboral. En el marco de ese compromiso, el presente estudio buscó identificar la condición laboral de los egresados en el período 2006-2010. Se partió del 2006 porque se asumió que la mayoría de los egresados de los años anteriores se había incorporado al servicio docente o se encontraba laborando en otra actividad y no le interesaba el ejercicio de la profesión. Por otra parte, se limitó al 2010 porque el levantamiento de los datos se realizó antes de la graduación de octubre del 2011.

El problema se sustenta en que desde la creación del sistema nacional de escolarización hasta mediados de la década de 1970 la mayoría de los maestros incorporados al servicio docente de la Región El Valle no poseía la formación y titulación requerida, conforme a las disposiciones legales vigentes. Atendiendo a esa necesidad se crea en 1975 la Escuela Normal Urania Montás, inaugurada el 11 de abril del 1975, con la finalidad de titular y formar los maestros, no solo para la provincia Azua y la Región El Valle (San Juan y Elías Piña), sino también para la región Enriquillo (Barahona, Bahoruco, Pedernales e Independencia). La Urania Montás compartía con la Escuela Normal Américo Lugo, de San Cristóbal, la misión de formar los maestros para el nivel básico en todas las provincias de la región sur, desapareciendo esta última en la década de 1980.

Desde 1975 hasta principios de la década de 1990 los egresados eran incorporados de inmediato al servicio en los distritos educativos de la región y algunos de ellos obtenían plazas docentes en otros distritos educativos del país.

Las Escuelas Normales, que hasta 1993 solo expedían a sus egresados el título de Maestro Normal Primario equivalente al bachillerato en Pedagogía, comenzaron a partir de ese año a funcionar como instituciones educativas del nivel superior.

El primer grupo correspondió al Programa de Profesionalización de Maestros Bachilleres (PPMB) y el segundo fue un grupo de bachilleres en formación para el servicio o Formación Inicial de Maestros para la Educación Básica (FIMEB). A los egresados de estos dos primeros programas de formación y capacitación docente se les expedía un Certificado de Estudios Superiores en Educación Básica, que les acreditaba el nivel técnico en Educación Superior. Con ese certificado se les garantizaba el ingreso al sistema educativo y el derecho a los beneficios del escalafón magisterial.

Sin embargo, aunque se laboraba con esos grupos, la sustentación legal como institución de nivel superior solo se logra cuando se promulga la Ley General de Educación 66'97 que en su artículo 222 eleva las Escuelas Normales a la condición de Instituciones del Nivel Superior.

A partir de ese momento, en el Recinto Urania Montás se produjo un incremento en la matrícula estudiantil, incluyendo la coexistencia en el recinto de grupos del programa de maestros normales con los grupos de los programas del nivel superior. Esta situación, junto con la creación de otros centros del nivel superior en la Región El Valle que incluyen la formación de maestros entre sus ofertas curriculares, parece que provocó un desequilibrio entre la demanda de maestros que requiere el sistema y el número de egresados de los centros que forman maestros.

El Recinto Urania Montás tiene interés en estudiar la situación descrita para determinar la magnitud de ese posible desequilibrio entre la cantidad de egresados y la oferta de plazas en los distritos educativos y sugerir a las autoridades superiores políticas educativas sobre la materia.

En la Región El Valle funcionan cuatro centros de educación superior que imparten la carrera de educación: la Universidad Tecnológica del Sur (UTESUR) en Azua, el Centro Universitario Regional Oeste de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (CURO-UASD), una extensión de la Universidad Central del Este (UCE) y el Recinto Urania Montás del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, en San Juan de la Maguana. El presente estudio se limita a la situación laboral de los egresados de la carrera de Educación Inicial y Básica del Recinto Urania Montás en el período 2006-2010. Se excluyeron los egresados que al momento de iniciar la licenciatura laboraban en el sector público, los profesionales de otras áreas que cursaron estudios en el programa de Habilitación Docente y los que cursaron estudios de especialidad y maestría, así como también los egresados en Educación Inicial y Básica de las otras universidades.

Objetivo general

Determinar las posibilidades de empleo que tienen los egresados del recinto en el mercado laboral de la región.

Objetivos específicos

- Identificar los profesionales de la Educación de Inicial y Básica, egresados del Recinto Urania Montás en el período 2006-2010.
- Verificar la situación socioeconómica de los egresados al inicio de los estudios de licenciatura.
- Verificar la fuente de motivación de los egresados para la escogencia de la carrera docente.
- Determinar la situación laboral de los egresados objeto de estudio.
- Identificar los mecanismos y limitaciones para la incorporación de los egresados al mercado laboral docente en la Región El Valle.
- Determinar el grado de satisfacción de los egresados con la carrera docente.

Principales referentes teóricos:

En el trabajo de investigación se tomaron en cuenta, entre otros, los siguientes referentes teóricos.

Morales, Z. (2011) en un estudio sobre *“Mercado Laboral, Educación Superior y Formación Docente, en Costa Rica, sostiene que los criterios de selección para la admisión en la carrera de formación docente son precarios e inexistentes”*. Además, plantea que *“la profesión docente se encuentra devaluada en términos de remuneración económica y de estatus social y cultural”*.

Hanushek y Pace, citados por Bravo, Flores y Medrano en *“¿Se Premia la Habilidad en el Mercado Laboral?, ¿Cuánto impacta en el desempeño de los estudiantes?, plantean que: “si disminuyen los incentivos para estudiar la carrera, las personas más hábiles consideran otras opciones de educación superior, que les signifique remuneración más alta en el futuro”*.

José Rivero (1999) en *“Educación y Exclusión en América Latina”*, afirma que *“los estilos verticales y autoritarios de gestión... dificultan una reforma que demanda participación, búsqueda de consenso y toma de decisiones basadas en el interés común”*.

En el Informe Desarrollo Humano (PNUD 2008), se plantea que *“parece razonable que la Secretaría de Estado de Educación mantenga el control central del financiamiento, la planificación y la evaluación del sistema, pero se debería poner en manos de agentes locales el manejo de la planta física, la contratación de profesores y la administración general de la escuela”*.

El Estatuto del Docente establece que *“los candidatos deben ser seleccionados en concurso de oposición, sin discriminación por razones de edad, credo, raza, sexo o afiliación política”*.

Metodología empleada

Según el enfoque, esta investigación es cuantitativa, ya que está dirigida a una población relativamente amplia de la cual se extrajo una muestra, utilizando procedimientos estadísticos.

Según los medios utilizados para la obtención de los datos, es documental, porque se consultaron fuentes bibliográficas y documentos archivados en las instancias relacionadas con el estudio; y de campo porque se aplicó un cuestionario a la muestra seleccionada.

Es descriptiva, porque persigue identificar y exponer lo que ocurre en la actualidad en relación a la oferta y la demanda de plazas docentes en la región.

El universo de este estudio lo constituye 736 profesionales titulados en la carrera de Educación Básica e Inicial, egresados del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, Recinto Urania Montás, durante el período 2006-2010.

De los 736 profesionales titulados en la carrera de Educación Básica e Inicial en el período antes mencionado, se excluyeron 204 que cuando ingresaron al Recinto a estudiar la licenciatura ya estaban en servicio docente; también se excluyeron 49 porque habitaban en provincias no ubicadas en la Región de El Valle y 6 que fallecieron después de haberse titulado. En total la población para fines del estudio es de 477 egresados. En la selección de la muestra, se asumió un nivel de confiabilidad de 95% y un margen de error de 5%.

Técnicas y procedimientos empleados en la investigación

En esta investigación se emplearon como técnicas la revisión documental, y la encuesta social. Para la recolección de los datos se aplicó un cuestionario a la muestra del estudio y se elaboró una ficha para las informaciones suministradas por la Unidad de Registro del recinto y los encargados de Estadística de los nueve distritos educativos de la región.

Principales resultados y su discusión

El trabajo de campo arrojó los siguientes resultados:

El 75% de los egresados procede de la zona urbana y solo el 25 % de la zona rural. El 69 % es de género femenino y el 31% masculino. El 90% permanecía en su comunidad de origen y solo el 10% había emigrado. El 31% procedía de familia con ingresos mensuales de RD\$3,000.00 o menos, el 55% tenía ingresos que oscilaban entre RD\$3,001.00 a RD\$10,000.00, el 10% oscilaba entre RD\$10,001.00 a RD\$20,000.00, el 2% oscilaba entre RD\$20,000.00 a RD\$30,000.00 y solo el 2% restante procedía de hogares con ingresos de RD\$30,000.00 o más.

Con estos datos se confirma la percepción de que en la carrera docente predomina el sexo femenino. En cuanto a la zona de procedencia predomina la zona urbana, contrario a la apreciación de que la mayoría provenía de la zona rural. Contrario a la hipótesis de que muchos egresados luego de obtener el título emigraban hacia otras comunidades, con el estudio se demostró lo contrario. En cuanto al nivel socioeconómico, resalta el alto índice de pobreza de los hogares de procedencia de los egresados, dado que, el 86% de éstos tenían ingresos mensuales por debajo de los RD\$10,000.00.

En relación con la fuente de motivación para la escogencia de la carrera, el 74% lo hizo movido por el interés personal, el 17% por sugerencias de familiares, el 8% por sugerencias de otros egresados y 1% motivado por otra fuente. En cuanto al propósito de los egresados al elegir la carrera, el 61% perseguía desarrollar la vocación docente, el 29% mejorar su situación económica, el 7% obtener facilidades para estudiar otra carrera y el 3% obtener un título universitario.

Contrario a la suposición de que un elevado porcentaje de egresados escogía la carrera inducido por otros egresados, se pudo identificar que la mayoría lo hizo por su interés personal, con el propósito de desarrollar la vocación docente o mejorar su situación socioeconómica y ascender socialmente al obtener un empleo en educación.

En cuanto a la situación laboral de los egresados, al momento de aplicar los instrumentos, el 46% laboraba solo en el sector público, el 17% solo en el sector privado y el 7% en ambos sectores; el 4% laboraba en otra actividad remunerada y el 26% estaba desempleado. Sobre los mecanismos de selección para incorporar a los egresados al servicio docente, el 39% percibió que prevalecía la vinculación con el partido de gobierno, el 26% la relación personal con las autoridades y el 34% el concurso de oposición; el 1% restante respondió que se hacía mediante otro mecanismo.

El porcentaje de egresados que se encontraba laborando al momento de aplicar la encuesta resultó ser más elevado que el que se suponía antes de realizar la investigación. En cuanto a los mecanismos de selección, resalta que un elevado porcentaje (65%) percibe que no se toma en cuenta lo establecido en el Estatuto del Docente para la incorporación al servicio.

Acerca del grado de satisfacción con la escogencia de la carrera docente como profesión, el 70% respondió que se encontraba altamente satisfecho, el 22% medianamente satisfecho, el 7% poco satisfecho y el 1% insatisfecho.

CONCLUSIONES

- En la carrera de Educación predomina el sexo femenino y en cuanto a la zona de procedencia, los de zona urbana.
- Muy pocos egresados han emigrado de sus comunidades de procedencia, luego de obtener el título de licenciado.
- La mayoría de egresados procede de familias con nivel socioeconómico bajo y muy bajo.
- Los egresados de promociones anteriores inciden poco en que potenciales candidatos se decidan por la carrera docente como profesión.
- Los candidatos se deciden a estudiar la profesión docente con el propósito de desarrollar la vocación docente y mejorar su situación socioeconómica.
- Obtener un empleo en educación y ascender socialmente son las mayores expectativas de los egresados al concluir la carrera docente.
- La mayoría (70%) de los egresados está trabajando en educación, aunque un 26% está desempleado y un 4% labora en otra actividad remunerada.
- Los egresados, aún muchos de los que no han obtenido plaza de trabajo, se sienten satisfechos con la elección de la carrera docente como profesión.

Bibliografía

1. Bravo, David; Flores, Bárbara y Medrano, Patricia. (2010). ¿Se premia la Habilidad en el Mercado Laboral? ¿Cuánto Impacta en el Desempeño de los Estudiantes? Departamento de Economía. Facultad de Economía y Negocios. Universidad de Chile.
2. Díaz, Miriam. (1996) Educación y Modernización social en República Dominicana. Editora Corripio, C. por A. Santo Domingo.
3. Diré, Cristina y Oiberman, Irene. (1, 2, 3 de agosto 2001). Perspectivas Laborales de la Profesión Docente. 5to. Congreso Nacional de Estudio del Trabajo.
4. Drucker, Peter F. (1997). La Sociedad Post Capitalista. Quinta Reimpresión. Editorial Norma. Bogotá, Colombia.
5. Guadamuz, Lorenzo. (1994). Modernización del Sistema Educativo en el Marco de la Modernización Económica y el Combate a la Pobreza. Editora de Colores, S.A. Santo Domingo.
6. Morales Z, Luís C. (30 de abril 2011). Mercado Laboral, Educación superior y Formación docente en Costa Rica. Revista Actualizaciones Investigativas de la Universidad de Costa Rica. Volumen 2, #1.
7. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2008). Informe Desarrollo Humano República Dominicana 2008. Editora Taller, Santo Domingo.
8. Rivero, José. (1999). Educación y exclusión en América Latina. Miño y Dávila Editores, Madrid España.

D. El analfabetismo, una herencia muy pesada

Mtro. Joel Arboleda Castillo, UCE, República Dominicana.

Introducción

El Instituto de Investigaciones Científicas de la Universidad Central del Este desarrolla un programa de investigación sobre el analfabetismo en la República Dominicana. Mediante la ejecución del mismo se busca aportar conocimiento relevante que contribuya a su erradicación en el país.

Como parte de este programa, se está realizando la investigación sobre la transmisión intergeneracional del analfabetismo, que tiene por objetivo principal determinar en qué grado el analfabetismo es heredado de una generación a otra y la medida en que una historia de analfabetismo más larga implica diferentes condiciones de vida.

La investigación sobre transmisión intergeneracional, inició por una amplia revisión de literatura relevante tanto internacional como dominicana. Luego se continuó por la compilación de fuentes estadísticas que permitieran conocer un poco más el caso dominicano en particular. Por último, se prevé la realización de un levantamiento primario de datos sobre este problema.

En la actualidad nos encontramos preparando los resultados de la primera segunda parte de la investigación, cuyo producto será una publicación que caracterizará la transmisión del analfabetismo entre generaciones en el país.

Debido a la relevancia del congreso desarrollado por el IDEICE, se decidió realizar una exposición de los resultados parciales que ha arrojado la investigación hasta el momento. Dadas las características del congreso del IDEICE, optamos por concentrarnos en la exposición de los resultados de la segunda parte de la investigación, en particular los obtenidos a partir de la Encuesta de Evaluación de Políticas Sociales (EEPS).

Como parte de la exposición de los citados resultados, preparamos una presentación en formato Power Point que fue presentada durante el congreso, así como este informe de resultados.

Este documento se organiza en seis partes, la primera consiste en esta introducción, luego se continúa presentando la condición de beneficiarios de Solidaridad de los participantes en la EEPS. A continuación se analiza el analfabetismo intergeneracional, que en el presente caso se refiere a los hogares con padre o madre analfabeto. A seguidas se aborda el analfabetismo multigeneracional, considerado como el de aquellas familias en las que existen analfabetos desde por lo menos una generación anterior a los padres. Luego se relacionan los tipos de analfabetismo con las condiciones de vida. Por último se presentan las conclusiones.

Es importante aclarar que debido a los requerimientos de espacio y a la naturaleza misma del congreso del IDEICE, así como al hecho de que nos encontramos preparando una publicación con todos los resultados, nos hemos concentrado en los resultados y dejado fuera la exposición sobre la literatura disponible.

El analfabetismo entre los más pobres: una herencia muy pesada

No tener la capacidad de leer y escribir limita seriamente las posibilidades de cualquier ser humano e incrementa su grado de vulnerabilidad social frente a una diversidad de circunstancias adversas. En general, los niveles de analfabetismo entre la población más pobre son más elevados. En este sentido, mientras los analfabetos absolutos representan alrededor de 10% de los mayores de 10 años a nivel nacional, entre la población más pobre estos son el 15%.

La Encuesta de Evaluación de la Protección Social (EEPS) realizada en 2010 entre beneficiarios de Solidaridad y población elegible para este programa, revela que el analfabetismo entre quienes reciben ayudas sociales alcanza un 19%. Más aun, el analfabetismo entre los jefes y jefas de estos hogares llega a 29.2%. Asimismo, en el 36.6% de los hogares más pobres del país habita por lo menos un o una analfabeto o analfabeta, cifra que se eleva a 44.4% en los hogares beneficiarios de Solidaridad.

CUADRO 1. ANALFETISMO DEL JEFE Y MIEMBROS DEL HOGAR SEGÚN CONDICIÓN DE BENEFICIARIO DE SOLIDARIDAD 2010				
		Tipo de muestra		Total
		Beneficiario Solidaridad	No Beneficiario Solidaridad	Col %
		Col %	Col %	
Alfabetismo jefe de hogar	Alfabeto	70.8%	81.7%	76.1%
	Analfabeto	29.2%	18.3%	23.9%
Total		100.0%	100.0%	100.0%
Analfabetos en el hogar (incluye jefe)	Sin analfabetos	55.6%	71.8%	63.4%
	Con analfabetos	44.4%	28.2%	36.6%
Total		100.0%	100.0%	100.0%
Analfabetos en el hogar (sin jefe)	Sin analfabetos	73.2%	84.7%	78.7%
	Con analfabetos	26.8%	15.3%	21.3%
Total		100.0%	100.0%	100.0%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de EEPS 2010.

La presencia de analfabetos en un porcentaje considerable de hogares, obliga a plantear el problema de la transmisión intergeneracional de este flagelo, es decir, en qué medida los analfabetos actuales son hijos e incluso nietos de otros analfabetos. El análisis de esta realidad pone en evidencia la urgencia de combatir el analfabetismo y propiciar su erradicación en el país.

Analfabetismo intergeneracional: cuando papá o mamá son analfabetos

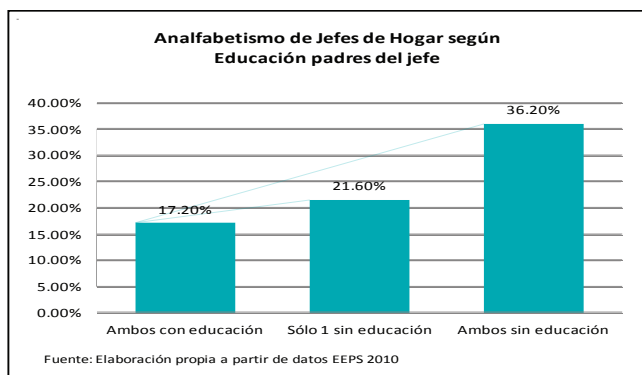
La transmisión entre generaciones del analfabetismo puede producirse por varios mecanismos, entre otros por la condición de pobreza extrema a que son vulnerables los hogares dirigidos por jefes analfabetos, también por un ambiente familiar menos proclive a la educación.

En la población más pobre del país, el 65% de los jefes analfabetos provienen de un hogar en el que al menos uno de los padres no poseía educación alguna (16.8% 1 padre, 47.2% ambos padres). Aunque no poseer educación formal no implica directamente ser analfabeto, la evidencia disponible revela que cerca del 98% de los analfabetos no tuvo educación o apenas alcanzó algún curso de primaria.

CUADRO 2. NIVEL EDUCATIVO DE LOS PADRES DEL JEFE DE HOGAR SEGÚN ALFETISMO DEL JEFE DE HOGAR 2010				
		Alfabetismo jefe de hogar		Total
		Alfabeto	Analfabeto	Col %
		Col %	Col %	
Nivel educativo ambos padres del jefe	Ambos con educación	54.6%	36.1%	50.2%
	Solo 1 sin educación	19.2%	16.8%	18.6%
	Ambos sin educación	26.2%	47.2%	31.2%
Total		100.0%	100.0%	100.0%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de EEPS 2010.

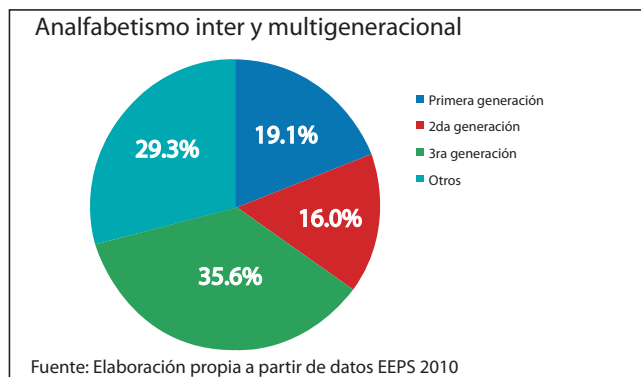
El analfabetismo se eleva de manera considerable entre los jefes con la presencia de padres que no tuvieron educación. Así mientras solo 17.2% de los jefes de hogares pobres o muy pobres cuyos padres poseían alguna educación formal, son actualmente analfabetos, entre aquellos sin ningún padre con educación este porcentaje es de 36.2%, es decir, más del doble.



El impacto del analfabetismo de los padres continúa de una generación a otra, así al considerar los analfabetos que no son jefes de hogar o cónyuges, es decir, los que son hijos, otros familiares o no familiares. En la EEPS se observa que 51.6% proviene de hogares en que al menos uno de los jefes es analfabeto. Esta cifra también evidencia que la mayor parte de los analfabetos pertenece a hogares en los que la madre, padre o ambos son analfabetos.

Analfabetismo multigeneracional

Por razones expositivas diferenciamos entre analfabetismo intergeneracional y multigeneracional, por este último nos referimos a aquellos analfabetos que al menos uno de sus abuelos y uno de sus padres fue analfabeto. Estos analfabetos representan el 35.6% del total de analfabetos, sin incluir a los jefes de hogar o sus cónyuges.



Esto significa que en gran parte de los casos, el analfabetismo se ha instaurado en estas familias por al menos 3 generaciones, por lo que cabría esperar que siga pasando de una generación a otra en el futuro, ahondando su condición de pobreza. Esto porque los de tercera generación son 1.5 veces más que los de primera generación y 2.2 veces más que los de segunda generación.

Lo anterior implica que la mayor parte de analfabetos que posee la República Dominicana pertenece a familias con una historia de analfabetismo superior a los 50 años y pone de manifiesto la elevada importancia de enfocar este problema de manera holística con un enfoque que trascienda la individualidad, puesto que las condiciones del hogar en que se nace aparecen como determinantes en la condición de analfabetismo.

Analfabetismo multigeneracional y condiciones de vida

Hasta este punto hemos descrito la transmisión intergeneracional del analfabetismo, pero una pregunta obligada se refiere a la manera en que tener miembros analfabetos a lo largo de varias generaciones afecta las condiciones de vida de las familias y en particular de los hogares.

CUADRO 3. ALFABETISMO DEL JEFE Y CÓNYUGE SEGÚN ALFABETISMO DEL RESTO DE LOS MIEMBROS 2010

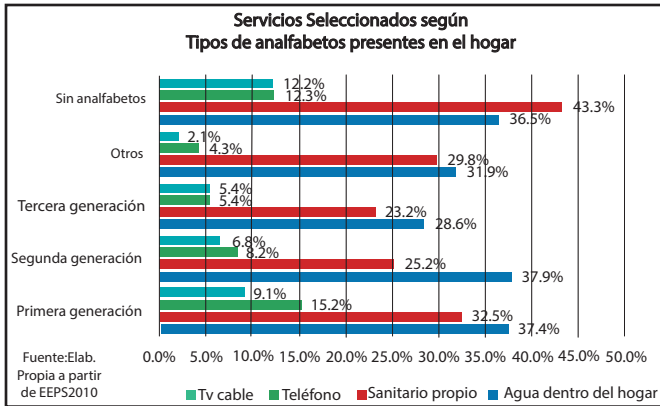
		Alfabetismo		Total
		Alfabeto	Analfabeto	Col %
		Col %	Col %	
Alfabetismo padres	Ambos alfabetos	70.9%	48.3%	69.0%
	Solo 1 alfabeto	24.4%	36.6%	25.4%
	Ambos analfabetos	4.8%	15.0%	5.6%
Total		100.0%	100.0%	100.0%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de EEPS 2010.

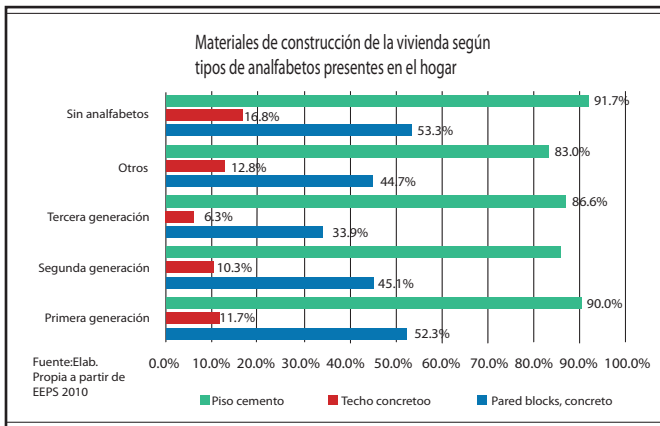
CUADRO 4. POBLACIÓN ANALFABETA NIVEL EDUCATIVO DE PADRES DEL JEFE DE HOGAR SEGÚN ALFABETISMO DEL JEFE Y CÓNYUGE 2010.

		Alfabetismo padres			Total
		Ambos alfabetos	Solo 1 alfabeto	Ambos analfabetos	%
		%	%	%	
Nivel educativo ambos padres de jefe	Ambos con educación	19.1%	10.9%	5.1%	35.1%
	Solo 1 sin educación	10.4%	8.1%	3.6%	22.1%
	Ambos sin educación	18.8%	17.6%	6.4%	42.7%
Total		48.3%	36.6%	15.0%	100.0%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de EEPS 2010.

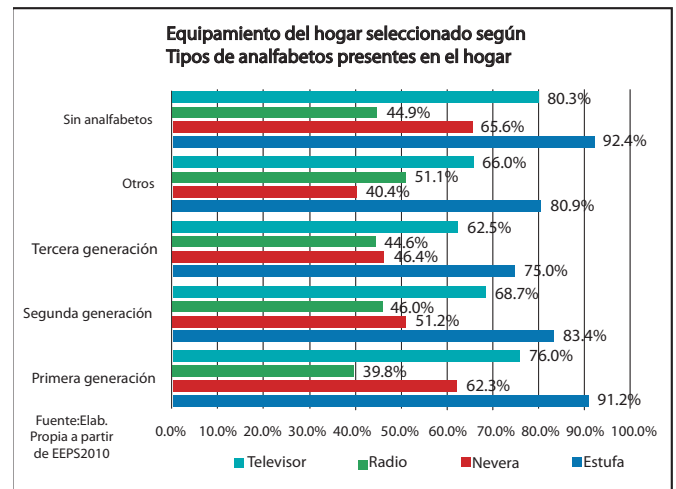


Como cabría esperar, los hogares con tres generaciones de analfabetos muestran condiciones de vida menos favorable. Así al analizar la vivienda de estos hogares, se observan porcentajes menores que poseen piso de cemento, techo de concreto o paredes de bloques o concreto. Por lo general, se acepta que las viviendas de estos materiales son de mejor condición que las construidas con otros.



En el mismo orden de ideas, los hogares con analfabetos de tercera generación también poseen menos acceso a servicios básicos como agua dentro de la vivienda o sanitario propio. Además son los que menos acceso a teléfono fijo y tv cable poseen.

El equipamiento del hogar es otro indicador importante de las condiciones de vida de un hogar. En esta característica las condiciones de los hogares con analfabetos de tercera generación son peores en los equipos más costosos como nevera, estufa y televisión.



Los resultados anteriores muestran que los hogares con analfabetos de tercera generación presentan peores condiciones de vida que el resto de hogares, esto medido por los indicadores citados.

Conclusiones

Los resultados parciales que se han analizado evidencian que el analfabetismo se transmite entre generaciones, de hecho una parte importante de los analfabetos provienen de hogares en los que al menos uno de los padres fue analfabeto. En este sentido, no actuar contra el analfabetismo garantiza su perpetuación como herencia desde las actuales generaciones hacia las siguientes.

Los resultados también permiten afirmar que las condiciones de vida de los analfabetos multigeneracionales, son peores que el resto de la población. No obstante, este es un aspecto en el que debe profundizarse, pues no se produce en la medida esperada. Es preciso profundizar en si realmente en niveles de pobreza extrema ser analfabeto implica menos acceso al mundo laboral, pues es posible que los empleos disponibles para esta población no requieran este tipo de educación y por ende su impacto en el trabajo sea reducido.

Además es preciso extender el análisis a otras áreas de la vida, como son la salud y otras necesidades que se pueden ver afectadas por la condición de analfabetismo de los jefes de hogares y sus miembros.

E. Percepción de la ciencia y la tecnología en estudiantes de bachillerato

Licda. Miledys A. Poyó Álvarez, Academia de Ciencias de la República Dominicana.

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 segunda 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.

La primera se efectuó en el Distrito Nacional y la provincia Santo Domingo (ciudad) en el año 2009-2010.

Al igual que en aquella ocasión nuestro objetivo principal, era el de investigar cómo perciben los estudiantes de bachillerato la ciencia y la tecnología, pero esta vez en cuatro provincias del interior y seguimos teniendo como objetivos específicos: (1) Medir el nivel de interés e información hacia temas científicos y tecnológicos de nuestra población objeto de estudio; (2) Establecer cuál es la imagen de la ciencia y la tecnología; (3) Investigar sobre la posesión de información acerca de algunos temas científicos y tecnológicos; (4) Conocer la imagen hacia la profesión de investigador; (5) Indagar la percepción sobre su educación científica y tecnológica y sus vocaciones hacia esas ramas y, por último, (6) Establecer su opinión hacia la actividad científica y tecnológica en el país.

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 10,746 estudiantes: Jóvenes de ambos sexos, estudiantes de educación media pública, privada y semioficial en cuatro (4) direcciones regionales, correspondientes a cuatro (4) provincias: Monte Plata, Santiago Rodríguez, Hermanas Mirabal y Bahoruco. (SEE 2009).

Se diseñó una muestra representativa a nivel de las direcciones regionales de Educación No. 07 (Hermanas Mirabal), No. 09 (Santiago Rodríguez), No. 17 (Monte Plata) y No. 18 (Bahoruco)), 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 muestrales, 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 cantidad de estudiantes por institución educativa.

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 utilizan con mayor frecuencia el móvil, la televisión y los libros como fuentes de información: alrededor de tres de cada cuatro recurren a ellos "con bastante frecuencia" o "siempre". La radio y el internet son los segundos medios más utilizados, las revistas el tercero, ocupando la prensa un último lugar.

El consumo de contenido científico y tecnológico a través de la televisión y la prensa es bajo. Solo es recibido por el 6.1% de los estudiantes a través de la televisión y por el 16.6% a través de la prensa y ocupa un quinto lugar en ambos casos. En televisión se ven más las noticias y en la prensa se leen sobre todo los temas deportivos.

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, la televisión, los profesores y los libros. Dentro de este nivel de satisfacción, le otorgan las mejores calificaciones a su oferta de contenido científico y tecnológico frente a su credibilidad a la hora de forjarse una opinión sobre estos temas. En efecto, los estudiantes consideran en general que el internet (puntuación media de 3.3 en escala de 1 a 4, para un 85.3% que reporta “*mucha*” y “*bastante atención*”), la televisión (puntuación media de 3.2, para un 86.0% que reporta “*mucha*” y “*bastante atención*”), los profesores (puntuación media de 3.2, para un 82.8% que reporta “*mucha*” y “*bastante atención*”) y los libros (puntuación media de 3.1, para un 78.8% que reporta “*mucha*” y “*bastante atención*”) son los medios que más le prestan atención a estos temas. Sin embargo, solo alrededor de dos de cada cinco estudiantes reporta su mayor confianza en la televisión (43.8%) e internet (40.3%) y uno de cada tres en los profesores (33.8%).

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 cuando tomamos en cuenta las tres menciones juntas (20.5%), ocupando un tercer lugar junto a la prensa (20.0%) y familiares y amigos (19.8%).

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 (puntuación media de 3.2 en escala de 1 a 4), junto con los de medicina y salud (puntuación media de 3.3) y medio ambiente y ecología (puntuación media de 3.2); y, además, los estudiantes se consideran en general un poco menos que “*informados*” sobre ellos (puntuación media de 2.8 en escala de 1 a 4, para un 63.6% que reporta estar “*muy informado*” o “*bastante informado*”).

Sin embargo, cuando les solicitamos de una manera abierta que 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 5.8% 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 relacio-

nados con crímenes y delitos (41.5%), los deportivos (25.5%), los relacionados con el cine (25.01%), educación (23.0%) y de gente famosa/sociales (21.5%).

Además, la informática, ciencias médicas y de la salud, ciencias de la naturaleza, ciencias sociales e ingenierías son las áreas de mayor preferencia entre los estudiantes “*interesados*” (más de un cuarto de estos) mientras que los nuevos descubrimientos en ciencias es mencionado por el 16.6% y aplicación de tecnología por el 9.2%.

Las principales razones expuestas para reportar un bajo nivel de información son, en orden de mayor a menor frecuencia: el no tener tiempo (24.31%), el no entender estos temas (20.1%), el no pensar sobre ellos (16.7%), y, el no saber cómo enterarse de ellos (14.6%). Solo un 9.1% indica que no le gustan (4.9%) o que no le interesan (4.2%).

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 48.0% de los estudiantes considera que ciencia y tecnología son lo mismo (21.5%) o son en bastantes aspectos lo mismo (26.5%), frente al 48.6% que considera que son en pocos aspectos lo mismo (11.3%) o que decididamente son diferentes (37.3%).

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 las ciencias básicas y de la salud (puntuación media global de 3.0) que las ciencias sociales y de humanidades (puntuación media global de 2.5).

Asimismo, una gran mayoría (94.8%) identifica las materias de las ciencias naturales, pero es destacable la muy mayor proporción (59.3%) que asocia las materias sociales a la ciencia frente a los que así lo hacen con las matemáticas (24.8%).

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 (puntuación media de 4.1 en escala de 1 a 5), 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 (puntuación media de 3.5).

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 (puntuación media de 3.7) frente a la idea de que con ellas se pierden puestos de trabajo (puntuación media de 3.1).

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 actualidad (puntuación media de 3.4) y no tan de acuerdo en que las mismas ayudarán a acabar con la pobreza y el hambre en el mundo (puntuación media de 2.7).

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. Siete de cada diez estudiantes considera que los beneficios serán muchos o bastantes frente al 56.6% 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 (puntuación media global de 2.7): bienestar, progreso y participación, poder, eficacia y riqueza. Entre los valores negativos (puntuación media global de 2.3), la dependencia presenta la más alta asociación, seguido del elitismo, los riesgos 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, estos presentan una tendencia mayor a enfatizar la religión o a estar de acuerdo con la autonomía de ambas esferas antes que destacar el papel de la ciencia.

Poseción 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, contando de 14 preguntas y una nota establecida de 70 para aprobar el mismo, se obtiene una calificación promedio de 47.4, pasando la prueba solo un 6.6% de los alumnos (26 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.

Más de ocho de cada diez y menos de nueve estudiantes lo catalogan como una persona igual que los demás, pero con un entrenamiento especial, curioso, con una inteligencia por encima de lo normal y como alguien que razona de manera lógica.

En menor grado lo consideran riguroso, y, mucho menor grado lo presentan con el estereotipo del científico solitario, raro y distraído.

En cuanto a su trabajo, se considera que se realiza en mayor medida por la satisfacción personal que proporciona (71.5%) y no tanto porque sea una profesión bien pagada (62.8%); se realiza en grupo en general (68.3%) y no tanto en forma solitaria (48.6%). Se está más bien de acuerdo en que es peligroso (80.8%) y menos de acuerdo en que sea autónomo (68.0%).

En relación con su responsabilidad, la mayoría de los estudiantes (84.3%) opina que los descubrimientos que hacen los científicos no son buenos ni malos, sino que depende del uso que se les dé posteriormente, frente a solo el 48.8% que los considera responsables del mal uso que hace la sociedad de los nuevos descubrimientos. En el medio, el 73.6% considera que tienen demasiado poder en sus manos.

Además, se observa un bajo nivel de acuerdo con la mala imagen de los científicos en la sociedad (34.0%), pero esto no implica que a los jóvenes les parezca atractiva esta profesión (52.5%).

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 (91.0%). El contribuir al conocimiento (80.9%), el trabajar con personas capacitadas (80.8%), para progresar en su carrera (80.1%), además de conocer cómo funciona el mundo o la sociedad (78.5%), ayudar a la humanidad (78.3%), a través de un trabajo interesante (77.8%), de prestigio (77.3%) y de investigación (76.8%) presentan un alto nivel de acuerdo. El obtener premios (66.8%), el tener fama (64.3%) y poder (63.3%) son las tres motivaciones con menor peso.

Cuando los jóvenes valoran diferentes profesiones, los científicos están dentro de las peor valoradas junto con los jueces y los economistas y solo por encima de los políticos. Los médicos son los mejor valorados y, por lo menos, los profesores 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. Una muy alta proporción (84.3%) 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 (puntuación media global de utilidad de 3.2 en escala de 1 a 4). Este conocimiento les ha sido más útil para las decisiones importantes en su vida, para el cuidado del medio ambiente y en la mejora de su calidad de vida (puntuaciones medias de 3.4). Además, en su cuidado de la salud y la prevención de enfermedades, en su apreciación por la naturaleza y en su vida diaria (puntuaciones medias de 3.3). Menos utilidad le asignan para la comprensión del mundo (3.0) y mucho menos en su formación de opiniones políticas y sociales (2.5).

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 (con una puntuación media global de uso de 1.9 en escala de 1 a 4). Dentro

de este nivel, reconocen en mayor medida el uso de la biblioteca y del laboratorio de informática (dos de cada cinco estudiantes para una puntuación media de 2.3). A estos les siguen el uso de laboratorio de biología (uno de cada cuatro estudiantes para una puntuación media de 1.8). Se utilizan menos las otras modalidades de enseñanza (uno de cada cinco estudiantes para una puntuación media de 1.7): laboratorios de física y química y el hacer experimentos.

Con relación a la importancia que se le asigna a estas actividades, todas presentan un alto nivel de importancia (puntuación media global de importancia de 3.4 en escala de 1 a 4). Dentro de este alto nivel, las dos acciones más realizadas son las más valoradas: la biblioteca y el laboratorio de informática (puntuaciones medias de 3.5). Luego le asignan la misma importancia a las otras actividades (puntuaciones medias de 3.4).

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

La mayoría de los estudiantes piensan estudiar una carrera universitaria cuando termine el bachillerato (98.0%).

En cuanto a las carreras preferidas, la medicina ocupa el primer lugar, siendo elegida por prácticamente uno de cada cuatro estudiantes. Le siguen las ingenierías (17.3%), el derecho (7.8%) y el magisterio (5.8%).

Solo el 3.1% elige una carrera propiamente científica (biología, química, “científico” y astronomía). En este punto es importante destacar la no elección de física ni matemática.

En total, incluyendo a la informática y a la medicina, el 48.2% 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 (un poco más de siete de cada diez estudiantes), principalmente por la dificultad de conseguir trabajo con esas carreras (42.0%) y el poco futuro que tienen los científicos en este país (33.0%).

Frente a estas, seis de cada diez eligen motivos académicos, principalmente el no tener un buen desempeño en esas materias, mencionado por una tercera parte de los estudiantes (*“no les va muy bien en esas materias”* y *“estas carreras son para los que tienen notas sobresalientes”*).

En particular, el motivo principal es de elitismo *“esas carreras son para los ricos”*. La mitad de los estudiantes lo consideran así.

Opinión sobre la actividad científica y tecnológica en el país

Nivel de importancia de la ciencia y la tecnología en el país.

Los estudiantes consideran que el país se destaca en mayor medida en agricultura, ganadería y música (puntuaciones medias de 3.4 en escala de 1 a 4), comunicaciones (puntuación media de 3.3), deportes, turismo y educación (puntuaciones medias de 3.1). El desarrollo de tecnologías ocupa un cuarto lugar junto con arte y cultura (puntuaciones medias de 2.8) y la investigación científica (puntuación media de 2.4) un quinto, solo por encima de la minería (puntuación media de 2.1).

En general, los estudiantes 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”** (60.3%) y que este desarrollo se considera *“importante”* o *“muy importante”* (68.5%).

Con respecto a los estándares de desarrollo científico y tecnológico alcanzado en la República Dominicana en los últimos años en comparación con otros países, un poco más de la mitad de los estudiantes considera que somos un país intermedio en lo que respecta a este desarrollo. En cambio, uno de cada siete nos considera más adelantados. Un poco menos de uno de cada tres reporta nuestro atraso.

En la actitud sobre el financiamiento de la investigación resultó que si los estudiantes tuvieran en sus manos el decidir el Presupuesto General del Estado, le aumentarían al sector de ciencia y tecnología (23.5%) la cantidad de dinero a entregarle en cuarto lugar, junto a la mayoría de las áreas y solo por encima del ejército (7.8%). Las primeras opciones de estos son obras públicas (57.0%), medio ambiente (54.0%) y transporte (34.8%).

Bibliografía

1. 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.
2. 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.
3. European Commission (2005). Special EUROBAROMETTER 224 "Europeans, Science & Technology". Disponible en: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives.
4. 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.
5. 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.
6. Secretaría de Estado de Educación – SEE – (2009). Oficina de Planificación Educativa, Departamento de Estadísticas e Indicadores, Estadísticas Educativas, 2006-2007.
7. 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.
8. 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.

PANEL 3



MEMORIA

3^{er} CON
GRE
SO
INTER
NACIONAL



ideice
2012

PANEL 3. ECONOMÍA, EDUCACIÓN Y DESARROLLO

Coordinación del panel

Dr. Basilio Florentino Morillo, IDEICE.

Coordinación de la mesa de trabajo y relatoría

Dra. Eladia Rodríguez, ISFODOSU: Recinto Emilio Prud'Homme.

Dr. Catalino Pichardo, ISFODOSU: Recinto Emilio Prud'Homme.

Descripción del panel

Presenta y analiza estudios que relacionan aportes de la educación al desarrollo económico, social y político de la nación, así como estudios que describen y analizan la política de financiamiento de la educación dominicana y experiencias nacionales y regionales sobre modelos y elementos de gestión educativa orientados al incremento de la calidad de la educación y del acervo cultural de la nación.

A. Escuela de Directores para la Calidad Educativa como modelo de educación continuada para gerentes educativos.

Dr. Adarberto Martínez, MINERD, República Dominicana.

Introducción

El pobre desempeño que reiteradamente muestran las escuelas públicas y privadas en la República Dominicana, tanto en las pruebas nacionales como en las demás evaluaciones desarrolladas en el país, particularmente los estudios efectuados por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, llevan a pensar en la necesidad de identificar las causas que expliquen los resultados reiteradamente inferiores a las expectativas.

La búsqueda de dichas explicaciones ha permitido determinar que tal como ocurre en otras latitudes, la formación deficiente del personal docente, un ejercicio condicionado por esta condición de origen y un liderazgo pedagógico débil, entre otros factores, parecen explicar una parte importante del referido desempeño. Una gestión débil en los centros educativos, combinada con la ausencia de una supervisión sistemática que ofrezca ayuda, orientación básica y los ajustes per-

tinentes y oportunos constituyen retos importantes a la hora de iniciar la recuperación de la calidad de la oferta educativa en la escuela dominicana.

Déficit en la formación y en los programas de actualización del personal docente, mecanismos débiles en los procesos de reclutamiento, desempeño precario y un sistema anárquico de promoción y permanencia en la gestión básica del sistema justifican el diseño y la construcción de propuestas, tanto para la formación como para la actualización de directivos escolares, que contribuyan a mejorar los indicadores de calidad requeridos.

A mediados del segundo semestre del 2011, específicamente el 1 de septiembre, fue emitida la Resolución Núm.0667-2011 mediante la cual fue creada la Escuela de Directores para la Calidad Educativa (EDCE), y con ella el lanzamiento del Programa de Certificación en Gestión de Calidad el 17 de enero del 2012. La EDCE trabajó con un primer grupo de directores-alumnos desde enero del 2012 hasta julio del mismo año cuando 82 de estos recibieron sus certificados de participación en el programa.

Con el desarrollo de sus programas la EDCE busca responder a preguntas como las siguientes: ¿Cuáles competencias de gestión requieren ser desarrolladas en las escuelas dominicanas? ¿Cuáles cambios y transformaciones deben ser introducidos en la formación y actualización de los directivos escolares para impactar como es debido en la gestión educativa? ¿Cuáles son las buenas prácticas de gestión educativa que deben ser promovidas? ¿Cuáles estrategias de educación continuada son las más productivas?, y preguntas similares.

Objetivos del programa

1. Estructurar una oferta de formación continua para la gestión eficaz de centros educativos, combinada con estrategias presenciales, no presenciales, virtuales, individuales, grupales, etc.
2. Impulsar la incorporación de estrategias pedagógicas de formación continua, redes de innovación, consolidación y socialización de buenas prácticas de gestión, pasantías, mentorías y tutorías, entre otras.

3. Identificar las prácticas de gestión educativa más productivas en las escuelas de los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo.
4. Describir las competencias de gestión educativa que deben ser promovidas entre los directores de las diferentes escuelas de la República Dominicana.
5. Definir los cambios y transformaciones necesarios como forma de contribuir al mejoramiento de la gestión en los centros educativos, a fin de hacerla más productiva.
6. Desarrollar protocolos de seguimiento y acompañamiento de la práctica de gestión de centros educativos.

Principales referentes teóricos

El liderazgo pedagógico e institucional es un denominador común que resalta en los diferentes estudios relacionados con los factores asociados al éxito educativo. El informe McKinsey & Company (2007) y las conclusiones de Brunner y Elacqua (s/f), por ejemplo, así lo determinan. De igual modo sobresale la importancia de contar con profesores bien y suficientemente formados, que a la vez se mantienen al día y debidamente actualizados mediante ejercicios sistemáticos de educación permanente y formación continua.

Las condiciones anteriores incrementan al ser potenciadas mediante el desarrollo de acciones de apoyo y acompañamiento, de reflexión sobre la propia práctica y ajustes que permitan introducir los cambios indispensables para el mejoramiento y la elevación de los resultados escolares.

Énfasis en el aprendizaje de destrezas básicas, altas expectativas de logro por parte de la totalidad de los estudiantes, aprovechamiento óptimo del tiempo que debe estar disponible en cantidad suficiente y ser utilizado en tareas relevantes; liderazgo efectivo y trabajo cooperativo, clima relacional y ambiente de aprendizaje relevante, monitoreo y evaluación frecuente del desempeño de profesores y alumnos, incentivos apropiados para la docencia y autonomía en la gestión; currículo priorizado y metas claramente definidas, evaluación externa, insumos apropiados y otros apoyos disponibles para toda la clase son la clave en las escuelas de alto rendimiento y de mayores logros de aprendizaje en todo el mundo.

La centralidad del aprendizaje de los alumnos y el liderazgo pedagógico e institucional marcan la diferencia entre las escuelas que son efectivas y las que no lo son. Un liderazgo pedagógico e institucional fuerte y un compromiso claro de los alumnos y sus familias en favor del aprendizaje están en la base de las escuelas que alcanzan los mayores logros de aprendizaje, tanto en la República Dominicana como en otras latitudes.

El modelo de gestión de la calidad para los centros educativos vigente en el sistema educativo dominicano da forma y plantea soluciones viables para la consecución de los objetivos y criterios anteriormente descritos. De ahí el empeño del equipo de mentores y los equipos de trabajo convergentes en los programas que desarrolla la EDCE en visibilizar dicho modelo, sus componentes fundantes y su potencial pautador para la práctica de la gestión educativa en la escuela dominicana.

Descripción y pautas metodológicas

El Programa de Certificación en Gestión de Calidad está estructurado en siete módulos, con un mes de duración cada uno. Las clases presenciales se ofrecen mediante el desarrollo de dos estrategias: 1) Cumplimiento de tareas fundamentales y 2) Participación en tareas complementarias, con una duración de 105 horas, las primeras, y de 91 horas las segundas, sumando un total de 195 horas de clases presenciales durante los siete meses de duración del programa, en lugar de las 128 horas de clases presenciales previstas.

Después de cursar las horas de clases presenciales del módulo correspondiente, los directores-alumnos realizan tareas, participan en redes, foros, blogs y otras actividades bajo la orientación de los equipos docentes que han desarrollado las clases presenciales. Aunque algunos de los alumnos dedican 50 y 130 horas a estas tareas, el programa solo contempla 32 horas.

En conferencias, seminarios y talleres el Programa de Certificación incluye 32 horas, pero se procura que cada alumno participe en el mayor número posible de actividades de esta naturaleza, tanto bajo la orientación del equipo de trabajo de la EDCE, como a cargo y bajo la responsabilidad de organizaciones relacionadas como ILALE, EDUCA, IDEICE y similares.

Igualmente, los centros educativos son visitados periódicamente durante el desarrollo del programa y aun habiendo concluido el mismo. Equipos de mentores y

tutores visitan periódicamente las escuelas para validar el cumplimiento de las tareas y retroalimentar su ejecución, desatar y orientar procesos de reflexión sobre las prácticas de gestión, inducir la autoevaluación, así como la reformulación e implementación del plan de mejora; de igual modo monitorear y realizar las evaluaciones específicas que correspondan.

Se calculan 40 horas de visitas de esta naturaleza para cada director-alumno. Así, el Programa de Certificación en Gestión de Calidad se desarrolla en 306 horas de trabajo aunque el plan prevé solo 232.

En conjunto, los módulos abordan temas relacionados con gestión, calidad, planificación, evaluación, supervisión, liderazgo, participación y desarrollo institucional, gestión de los recursos financieros, administrativos y pedagógicos, gestión de la información y educación en valores. Con el desarrollo del programa, se busca impactar el aprendizaje de los estudiantes, fomentando buenas prácticas de gestión, orientadas a partir de las teorías más consistentes y sólidas disponibles.

Principales resultados

Además del primer grupo de 82 directores de centros educativos que completaron el programa entre enero y julio del 2012, un segundo grupo de 180 directores recibieron su certificado de participación a finales del mes de noviembre; mientras que un tercer grupo de 210 directores-alumnos han completado su tercer módulo, y se ha iniciado el reclutamiento de un cuarto grupo que iniciará su capacitación en los primeros días del mes de febrero del 2013.

Buena parte de los directores-alumnos de la EDCE han cumplido exitosos procesos de autoevaluación institucional, han diseñado y tienen en ejecución prometedores planes de mejora, cuyos resultados comienzan a ser percibidos, tal como lo expresa el inicio de un estudio de percepción del programa desarrollado por consultores del Banco Mundial.

Numerosos documentos recogen la sistematización de las buenas prácticas de gestión educativa, cuyos efectos perciben los diferentes actores de las comunidades educativas en las que rinden sus servicios los directores-alumnos de la EDCE. La sobredemanda de directores de centros educativos que aspiran a ingresar al Programa de Certificación en Gestión de Calidad y el inusitado interés de directores distritales y regionales para que un mayor número de directivos escolares de

sus respectivas jurisdicciones ingresen al programa testimonian el impacto y la percepción creciente del mismo.

Padres de familia, profesores, empleados, equipos de gestión, coordinadores docentes y técnicos distritales se refieren a los cambios positivos que perciben en los centros educativos a partir del ingreso de los directores al programa de la EDCE. Incluso, por lo menos dos directores han recibido ofertas de promoción por parte de sus superiores inmediatos, las cuales han sido declinadas por la determinación de los potenciales beneficiarios de hacer carrera como directores de centros educativos.

En breve se dispondrá de los resultados formales y las conclusiones de un estudio de percepción, criterios y competencias de gestión educativa en la República Dominicana que está en fase final de ejecución, a cargo de INICIA y BARNÁ, el cual confirmará o descartará las percepciones recogidas de manera informal. Igualmente, el próximo año 2013 IDEA de España, y el IDEICE, de la República Dominicana, realizarán evaluaciones que medirán el impacto y los resultados de la gestión y el mejoramiento en los logros de aprendizaje en las escuelas nucleadas en la EDCE, lo que permitirá calibrar el modelo introduciéndole los cambios y ajustes necesarios.

Conclusiones

1. La percepción y el interés manifiestos de directores de centros, padres de familia, directores de distritos y directores regionales, sumados al desarrollo exitoso de 17 módulos, siete y siete con las primera y segunda cohortes, respectivamente, y tres con la tercera cohorte, dan cuenta de la certeza y consolidación del modelo de capacitación en gestión de calidad dentro de la modalidad de educación continuada en la República Dominicana.
2. Varias de las buenas prácticas de gestión educativa percibida y aceptada como diferenciadoras por la comunidad educativa, anuncian los cambios y las transformaciones que deben producirse en los años siguientes en la gestión como resultado del desarrollo del Programa de Certificación en Gestión de Calidad que impulsa la EDCE.

3. Las competencias de gestión de calidad que está desarrollando la EDCE están pautando el camino por el cual deberían transitar los programas de formación en gestión de centros educativos, interesados como están en contribuir con el mejoramiento del logro de los aprendizajes que promueven los centros educativos en la República Dominicana.
4. Los programas de formación de recursos humanos para la gestión centrados en las buenas prácticas y en el desarrollo de competencias operacionales contribuyen decididamente a impactar y mejorar el ejercicio cotidiano de quienes lideran la gestión en los centros educativos.
5. Las estrategias de gestión pedagógica e institucional relacionadas con la mentoría, el liderazgo educativo, la autoevaluación, la reflexión sobre la propia práctica y el diseño e implementación de planes de mejora contribuyen a mejorar la práctica de gestión educativa, y representan componentes de primer orden para orientar la implementación y el desarrollo de las acciones de gestión educativa de calidad como recurso potenciador del mejoramiento general de la oferta educativa.

Bibliografía

1. Scheleicher, A. et al (2007). How the world's, best-performing school systems come out on top. Mckinsey & Company.
2. Brunner, J. y Elacqua, G. (s/f). Factores que inciden en una educación efectiva. Evidencial Internacional.
3. Raczynski, D. y Muñoz, G. (2005). Efectividad escolar y cambio educativo en condiciones de pobreza en Chile. Nuestra riqueza, gobierno de Chile.
4. Adrew, J. y Valeirón, J. et al (1988). Las escuelas efectivas en la República Dominicana. Informe.
5. Rojas, A. y Gaspar, F. (2006). Bases del liderazgo en educación. OREAL/UNESCO. Santiago de Chile.
6. Senge, P. (2002). Escuelas que aprenden. Editorial Norma.
7. Grimberg, J. (1999). "El rol del docente en la escuela del nuevo milenio". Adaptación para Euroforum de la participación de Jaime Grimberg en el Primer Coloquio de la Universidad Torcuato Di Tella-The University of New México: realizado en la UTDT en octubre de 1999.

B. Hacia una mejora de los mecanismos de creación de valor en el sistema educativo

Lic. David Lapaix Ávila, MINERD, República Dominicana.

Introducción

Es una realidad regional y mundial, que los presupuestos destinados al sector educación desde el 1990 al 2010 han ido incrementándose sustancialmente. En países de bajos ingresos durante este intervalo de tiempo, los niños que completaron la educación primaria pasaron del 45% al 60%, según datos del Banco Mundial. Este nivel de desarrollo según estudios es superior al promedio de los países de ingresos altos durante el tiempo especificado (Clemens, Kenny, Moss 2007). A pesar de estos adelantos, se presentan grandes desafíos en el tema de la financiación del servicio educación que son vitales para la consecución de resultados reales en las próximas décadas en nuestros países en vías de desarrollo.

Un primer desafío será, correlacionar los resultados a obtener en función de los niveles de financiamiento. En muchos países, se ha fracasado en obtener resultados básicos consistentes en términos educativos que guarden correlación con los incrementos en el financiamiento. La evidencia financiera muestra cómo se han incrementado los presupuestos de educación como porcentaje del producto interno bruto (PIB) y del gasto público en la mayoría de los países, sin distinción de su nivel de ingreso, en las últimas dos décadas. A pesar de esto, los resultados no han tenido correlación alguna con el nivel incremental de financiamiento.

El segundo desafío será, ir reduciendo la brecha en los resultados básicos educativos entre países en vías de desarrollo y los desarrollados. Estas brechas se acentúan más en los países emergentes, ya que a medida que aumentan los niveles de ingreso de la población, mejores resultados se van obteniendo. Fenómeno que plantea un gran problema de equidad. Dicha realidad no es tan marcada en los países desarrollados, donde los estudiantes de los quintiles más altos tienen semejantes promedios en las pruebas de evaluación con sus pares de quintiles más bajos (OECD's, 2009).

En una economía que viene globalizándose, parámetros como los años que el niño dura en la escuela no es lo importante para el desarrollo económico y social, sino lo que aprende dicho niño(a) (Hanushek y Woessmann 2007). Por extensión, el espacio crucial a

desarrollar bajo esta perspectiva económica, es que no bastan las medidas de comparación en función de estándares nacionales, sino que los resultados educativos y el desarrollo de competencias deseadas, deben ser vistos bajo la lupa global, es decir, a la par de los sistemas de evaluación de los mejores sistemas educativos internacionales.

40 años de investigación nos muestran la existencia de una correlación positiva entre los buenos resultados en los aprendizajes de la población estudiantil y el crecimiento económico sostenido (Hanushek y Woessmann 2007). Por tanto, el financiamiento de nuestros sistemas educativos desde ya, debe estar enfocado al incremento sustantivo de los niveles de intelección y competencias de nuestros niños(as). Es esta la única forma real como país de justificar y avalar racionalmente ante la sociedad los incrementos en los presupuestos nacionales enfocados al sector educación.

En la siguiente exposición se trata de explicar, en función del contexto internacional y la experiencia dominicana, cómo el buen desarrollo de herramientas institucionales, operativas y financieras, dentro del sector educativo, puede contribuir al aumento de la equidad y de la concreción de los objetivos básicos que se demanda para cumplir tan importante servicio.

De entrada, pedimos que se tenga en cuenta una limitante; que el servicio educativo, por su naturaleza, es el proceso de mejora continua por antonomasia y lo más parecido al espíritu de la investigación científica, una búsqueda sin término.. Por tanto, este escrito es un minúsculo aporte a un tema de discusión, que como todos sabemos, goza de una riqueza inconmensurable y múltiples aristas.

Financiamiento y la mejora de los resultados educativos en torno a la rendición de cuentas

Los países desarrollados en el 2010 invirtieron, en promedio, 5 por ciento de sus PIB en educación. En los países de ingresos medio y bajo, dicho promedio es inferior, no obstante los aumentos han sido notorios. Pero el punto vital de esta inversión no consiste en los niveles en términos monetarios, sino en los resultados, en la calidad de esta inversión.

Los investigadores vienen documentando desde hace mucho la pobre correlación que existe en los niveles de financiación y los resultados. Este panorama es semejante en los países en desarrollo. Por ejemplo, el

gasto en educación en los Estados Unidos se duplicó en términos reales de 1970 al 2000, pero no hubo incrementos en los resultados básicos educativos de los estudiantes (Hanushek, 2006). En este periodo se demostró que ocurrieron grandes fracasos en la implementación de políticas bases para el desarrollo del sector.

En el caso dominicano se puede observar una tendencia similar, el gasto promedio en términos reales se multiplicó por 1.62. (Se pasó de 3,774 pesos base 1991-2000 a 6,120 en 2011), mientras que nuestro desempeño en las pruebas nacionales y otros sistemas de medición regional fue muy bajo. Si lo vemos en función de la inversión, en el 2004 se invertían 152 dólares en un estudiante de educación básica y se pasó a 506 dólares en 2011 (3.33 veces). Sin embargo, los resultados en las pruebas de aprendizaje del nivel para el mismo intervalo, no muestran símbolos de mejora sustantiva.

Esta realidad plantea un desafío neural, ¿cómo satisfacer las demandas de nuestros clientes (la sociedad) ante un escenario que verifica incrementos considerables del financiamiento sin ningún resultado plausible?

En nuestros sistemas educativos venimos experimentando una serie de problemas que hacen caer al servicio educación en un dilema tipo problema del agente-principal. El servicio educación tiende a caer en este problema debido a la naturaleza misma de muchos de nuestros ministerios y/o sistemas educativos.

Existe menos incertidumbre en monitorear y sacar conclusiones inmediatas para la toma de decisiones acertadas en un sistema de servicios común-distribución de refrescos, venta de celulares, etc., pero en educación, donde el servicio per se es complicado esta labor no goza de estos privilegios.

Esto se debe a que los productos y resultados finales de este servicio no están fundamentados en elementos estandarizables, y al agregarse las asimetrías que los canales productores del servicio generado por deficiencias endémicas en sus sistemas de información y retroalimentación de sus procesos básicos; el proceso se reviste de mayor grado de incertidumbre y falibilidad.

Súmese a esto las malas prácticas institucionalizadas y enraizadas en la cultura de muchos ministerios. Este conjunto de singularidades hace, que no solo los re-

sultados que se buscan con este servicio no vayan a la par con los niveles de financiamiento, sino que en la práctica estas ineficiencias afectan hasta los productos intermedios que por defecto estos canales deben de brindar a sus beneficiarios primarios.

Un estudio reciente publicado por el Banco Mundial (Bruns, Filmer, y Patrinos), señala algunas tendencias que hacen la ejecución del servicio de educación sumamente complejo. Según la tesis de este trabajo, tres características de nuestros sistemas contribuyen a la ineficiencia del agente principal y por extensión de la destrucción de valor en función de los recursos invertidos. Primero, la discrecionalidad. Este punto se refiere a que los profesores no respetan o no ejecutan el currículo como deberían. La variabilidad, esto se interpreta en el hecho de que un profesor en la práctica debe personalizar su servicio a una gran cantidad de estudiantes, los cuales por naturaleza tienen actitudes, motivaciones y estilos de aprendizajes distintos. Por último, la operación intensiva maestro/alumno, por la cual no se producen los aprendizajes requeridos, ya que la frecuencia necesaria para concretar los mismos se ve afectada por factores irracionales y de naturaleza no necesariamente educativa.

En el fondo, esta argumentación nos dice que la base del sistema educativo debe estar cimentada en un conjunto de interacciones de idiosincrasia operacional y administrativa que se fundamente en una cultura de buenas prácticas y mejora continua. Por tanto, los dispositivos de financiamiento en la práctica no pueden modelar ni ser el hilo conductor de las mejoras inmediatas de ningún sistema educativo en su esencia. Otro aspecto en materia pedagógica debe ser la línea direccionada de los mismos.

El financiamiento adecuado solo garantiza condiciones básicas operativas. Por ejemplo, buena infraestructura, insumos universalizados, buenos programas de alimentación, acceso a tecnología y sueldos competitivos, pero a pesar de esto, la causa final del sistema educativo- los aprendizajes- no se concreta con solo consolidar estas condiciones básicas iniciales.

No estamos diciendo que los recursos no son indispensables y/o necesarios en la consecución del objetivo final (los resultados educativos), pero por las causas señaladas anteriormente y por lo complejo de la labor de aprendizaje; empíricamente esta incertidumbre se evidencia. Los países con mejores prácticas, en su etapa de evolución, superaron primero el ciclo de nor-

malizar en sus sistemas las necesidades básicas, para luego desarrollar políticas e iniciativas para elevar los logros de aprendizaje.

Nuestros sistemas educativos, y nos referimos al contexto latinoamericano, deben tender a la asimilación de las mejores prácticas de los países que en el contexto mundial han demostrado mejores resultados. Y a la par, ir saliendo de la etapa de necesidades básicas o en suma obtenerlas en el mediano plazo. Esta condición inicial de todo sistema educativo, es plenamente de índole financiera y no exige los esfuerzos superiores que requieren labores como la formación de un maestro de alto nivel o el incremento de los niveles de competencia de los alumnos(as).

Las mejores prácticas demuestran que la clave de la reforma está basada en el desarrollo de sistemas de rendición de cuentas, en importantizar la autonomía de las escuelas y el involucramiento de los maestros. En los países más exitosos del contexto OECD, así como muchos países de ingresos medio y bajo, la evidencia de varias décadas, demuestra como factor común estas tres estrategias exitosas y altamente racionales. Las mismas han producido reformas en los sistemas educativos de estas naciones que se han traducido en mejoras en los resultados de aprendizajes.

La primera de estas estrategias es crear una cultura de información para la rendición de cuentas; generando y diseminando la información generada por las escuelas/centros, sus derechos y responsabilidades, lo que debe entrar al sistema (inputs), que debe salir de los mismos (outputs) y los resultados de aprendizaje; son el primer paso con miras a canalizar una posible reforma estructural en cualquier sistema educativo. Segundo, la administración basada en la escuela, descentralizando y/o desconcentrando los recursos mínimos y/o necesarios que garanticen el financiamiento adecuado de la principal unidad productiva del servicio educación. Tercero, incentivos racionales para la clase docente; basados en políticas claras que creen un vínculo entre el pago y los rendimientos académicos requeridos.

Dentro del marco de la rendición de cuentas, tres factores son necesarios incrementar con miras a solidificar las reformas basadas en las estrategias atrás mencionadas. La primera es de la posibilidad de elección y la diversidad. Esto se logra proporcionando a los padres evidencia contundente sobre los resultados de aprendizaje y las ventajas que esta información representa para elegir para sus hijos la forma en que los mismos

deben de ser educados. El segundo es el incremento de la participación. Esto se logra haciendo evidente los roles, derechos y responsabilidades entre los beneficiarios del servicio educación.

El tercero es el incremento de la información hacia la sociedad. Esto permite a los padres y a la sociedad en suma, exigirles a los gobiernos mejor ejecución de las políticas y objetivos a los cuales los gobernantes se comprometieron ante la sociedad.

Aunque estas medidas no son una condición sine qua non para garantizar los resultados finales del servicio educación, su implementación ha demostrado en muchos países que son las mejores prácticas para lograr mejoras reales.

En definitiva, estas estrategias deben ser el núcleo de la instrumentación y distribución eficiente de los recursos que sean invertidos en nuestros sistemas educativos. Ya que las externalidades positivas que produce su implementación, por extensión mejoran la naturaleza de la inversión y posibilitan en un mayor grado la creación de valor y el retorno de la inversión en términos sociales del servicio educación. Por tanto, los mecanismos de financiación- fondos internos, préstamos con bilaterales/multilaterales y recursos de los donantes- deberán tener implícito en su diseño y estructuración la adopción de estas prácticas.

El valor agregado de la descentralización financiera y las políticas educativas

Es una realidad que todo sistema escolar necesita dinero y recursos para operar y en cantidades considerables. Por esto son necesarias las estrategias de descentralización y/o desconcentración de recursos. La descentralización en nuestros países es un tema que ha ido avanzando. Muchas de nuestras naciones gozan, no de sistemas descentralizados, sino que en la práctica es una desconcentración en suma, ya que el nivel central sigue manejando elementos esenciales del accionar administrativo y financiero.

En muchos de nuestros países, a pesar de las virtudes que pueden generarse de adoptar el tema de la descentralización y la desconcentración, hay que admitir que *“la falta de información y comunicación entre los diversos interesados, combinada con la ausencia de normas de financiamiento, contabilidad y auditoría comunes o por lo menos armonizadas, hacen que resulte extremadamente difícil comprender “quien hace que” y, en consecuencia,*

detectar las posibles malas prácticas”(Hallak & Poisson, 2010). Esta es una realidad que han sufrido en los procesos de implementación los países en el área que han podido echar andar este tipo de iniciativas.

En este punto me gustaría exponer el caso dominicano.

Durante años (desde finales de la década de los noventa), en los presupuestos del Ministerio de Educación, comenzó a evidenciarse la asignación de fondos destinados al tema de la desconcentración de recursos. En la práctica, estos fondos se enviaban a los beneficiarios, pero en función de los lineamientos, tiempos y apreciaciones de los gestores administrativos y financieros del nivel central. En resumen, las regionales, distritos y centros no gozaban del poder decisional de estos recursos.

Luego de varios ejercicios de planificación (los cuales comenzaron en el 2007), se modelaron algunas fórmulas de financiación y se consiguió el consenso de los dirigentes encargados de motorizar el proceso. Por extensión se establecieron mecanismos de auditoría en los distintos niveles administrativos (sede central, regionales, distritos y centros) para garantizar la rendición de cuentas. Desde la redacción de nuestro Plan Decenal de Educación 2008-2018, se planteó un cambio de mecánica de cómo deben distribuirse e invertirse los fondos destinados al sector. Dentro de las condiciones necesarias señaladas para comenzar a realizar mejoras profundas en términos de calidad del gasto, se señalaban varios puntos:

1. Ir reduciendo el gasto administrativo de gestión del nivel central y direccionar estos ahorros a la base del sistema. En la práctica y desde el primer año de la implementación el gasto no distribuido en el sistema viene descendiendo. Por ejemplo, este gasto en el 2005 representó el 7.28% del total presupuestado para el Ministerio de Educación, ya en el 2008 al cierre del ejercicio fiscal de ese año, el mismo era de 3.35% (Lapaix, 2010).
2. Ir desconcentrando de forma gradual el presupuesto total del Ministerio hasta direccionar entre 8 y 12% hacia el gasto operativo de los centros educativos.
3. A medida que se vaya incrementando el presupuesto total del Ministerio, debe darse un proceso de mejora de las estructuras

organizacionales y de la eficiencia administrativa, ya que sin estos correlativos esos aumentos no crearían valor en términos reales.

Para el presupuesto 2012, se espera en la República Dominicana dar un salto cualitativo en materia de descentralización y desconcentración de los recursos financieros que son necesarios para la operatividad racional del sistema. (Sin contar los aportes de los organismos multilaterales y donantes en 2012 de los recursos internos del sistema se transferirán cerca de USD 39,308,711, DOP 1,513,385,403). Estamos seguros y fundamentados en las experiencias internacionales que estos procesos y fórmulas de financiamiento ayudan a mejorar la transparencia y la rendición de cuentas. Otras medidas en este proceso deben ser tomadas en cuenta para que este conjunto de iniciativas sea un todo coherente. Citemos algunas de las implementadas en el caso dominicano:

1. Establecer políticas: las iniciativas estatales para el sector educación deben estar basadas en objetivos de largo plazo. Es una singularidad de este sector que no podemos ver en el corto y el mediano plazo los objetivos y metas que buscamos. El conjunto de los mismos (objetivos y metas) a su vez deben ser un reflejo claro de lo que la política busca como fin.
2. La operatividad de los objetivos y metas: el plan estratégico de largo plazo debe tener claro cuál es el conjunto de operaciones y a su vez las actividades que harán posibles el conseguir los objetivos y metas de política en términos reales. Por tanto, la operatividad es fundamental en términos cualitativos y cuantitativos.
3. El diseño presupuestario: la asignación de los recursos para el accionar educativo debe estar totalmente o en un alto grado a los fines del plan estratégico. Los diseños de estructurales presupuestarios o la estructura programática del presupuesto, deben enfocarse en dejar claro una correlación directa con la asignación en términos organizacionales y en términos de rendición de cuentas, que dejen ver claro la direccionalidad de los productos- obras, bienes y servicios- que van al estudiantado.
4. Los marcos de gasto de mediano plazo: son necesarios, ya que esta herramienta no deja caer en un limbo programático los objetivos

y metas de políticas que como Estado y sectoriales nos comprometemos. Por extensión, la vinculación entre plan de mediano plazo de Estado y plan de mediano plazo sectorial, deben coincidir en por lo menos el 85% del contenido de los mismos. Una virtud de esta herramienta es el establecimiento de la función correctiva de los planes, la cual ante percances de índole fiscal o macroeconómico, permiten recuperar el tiempo perdido.

Otras medidas importantes:

- Implementar planes operativos anuales, que establezcan metas cualitativas y cuantitativas claras y alineadas.
- Establecer una cultura del seguimiento y de análisis del accionar diario de los planes en todas las áreas del Ministerio.
- Incentivar en términos económicos al personal docente y/o administrativo en función de los resultados de aprendizaje y la evaluación racional de su desempeño.

Conclusión para seguir adelante

Sin lugar a dudas, esta década nos plantea serios desafíos en pos de la búsqueda de la excelencia y la creación de valor de nuestros sistemas educativos.

En los últimos 20 años hemos creado técnicas cada día más eficientes para medir nuestras iniciativas, creando políticas, integrando herramientas de control informático y especializando en un mayor grado a nuestros empleados administrativos y docentes. Aun faltando cosas por hacer, creo en lo personal que el camino es más promisorio. Es asunto de tiempo para consolidar estos procesos de innovación y eficientización.

Viendo la experiencia acumulada por otros sistemas con mejores resultados a los nuestros y observando en sentido estricto su accionar, hemos concluido que el primer desafío es el fortalecimiento institucional a todos los niveles y por extensión la creación de una cultura educativa enfocada en resultados. Sin la creación desde ya de este activo, los esfuerzos en desarrollar técnicas, invertir recursos y responder a las aspiraciones del conjunto de la sociedad, pudiese caer en un ejercicio estéril y creador de desesperanza.

Recuerdo lo planteado por Popper sobre las instituciones y la tradición: *“Las instituciones solas nunca son suficientes sino están atemperadas por las tradiciones, las instituciones son siempre ambivalentes en el sentido de que, a falta de una tradición fuerte, también pueden seguir al propósito opuesto al que estaban destinados a servir (Popper, 1995)”*.

Es hora de ir creando esa tan necesaria tradición. Por el bien de nuestras instituciones educativas.

Bibliografía

1. Bruns, Barbara, Filmer, Deon y Patrinos, Harry A. Making Schools Work. New Evidence on Accountability Reforms. Página 10.
2. Clemens, Michael A., Charles J. Kenny, and Todd J. Moss. 2007. "The Trouble with the MDGs: Confronting Expectations of Aid and Development Success." *World Development* 35 (5): 735–51.
3. Hallak, Jacques & Poisson, Muriel. Escuelas Corruptas, universidades corruptas ¿Qué hacer? Página 125. Ediciones UNESCO, 2010.
4. Hanushek, Eric. 2006. "School Resources." In Vol. 1 of *Handbook of the Economics of Education*, ed. Eric Hanushek and Finis Welch, 866–908.
5. Hanushek, Eric, and Ludger Woessmann. 2007. "The Role of Education Quality for Economic Growth." Policy Research Working Paper 4122, World Bank, Washington, DC.
6. Lapaix, David; La configuración del gasto y los resultados de los ejercicios 2004-2009 con respecto a la inversión por estudiante. 2010.
7. OECD's Programme for International Student Assessment (PISA) 2009.
8. Popper, Karl: La Opinión Pública y Los Principios Liberales. Conferencia de 1954. Publicada en *El Político*, 20-1955.

C. Base de datos de Investigaciones Educativas de la República Dominicana (INERED).

Dr. Basilio Florentino Morillo, IDEICE, República Dominicana.

Introducción

¿Dónde nace la idea de una base de datos de investigaciones educativas de la República Dominicana?

Esta idea nace en la ciudad de Barcelona, España, mientras realizaba mis estudios de doctorado en la Universidad de Barcelona. Todo ocurrió cuando me disponía a investigar los antecedentes del problema de investigación que abordaría en mi tesis doctoral sobre la formación del profesorado en educación en valores en la República Dominicana.

Es muy probable que todas las personas de nuestro país que han realizado estudios de doctorado estén en posesión de una maestría y una licenciatura. Eso significa que hubo que realizar sendas investigaciones para poder acceder al reconocimiento de los respectivos grados académicos indicados anteriormente. Quién no se acuerda de un asesor de tesis diciéndole: *“.. como ya tenemos el problema de investigación planteado, hay que analizar los antecedentes de este problema”*. Y a la pregunta del principiante: *“¿...pero, cómo hacemos esto? Y la respuesta del asesor no se hace esperar: “hay que visitar todas las bibliotecas de todas las universidades del país, para recoger y trabajar todos los estudios relacionados con su tema de investigación”*. Y usted como estudiante se pregunta a sí mismo: *¿Y con qué dinero lo haré?*

Esa fue la pregunta que me hice cuando mi director de tesis me planteó la necesidad de recoger todos los estudios de las universidades españolas, americanas, latinoamericanas y de la República Dominicana. Ante esta situación, no me quedó más que desplomarme y decirle: *“lo siento, pero eso no me es posible, no tengo esos recursos para hacer todas esas visitas”*, y él me preguntó: *“Pero, ¿de qué visitas hablas?, y le dije: “¡las que usted me propone para recoger los antecedentes!, y me contestó: “No me refiero a eso, quiero decir, hay que investigar las bases de datos, por ejemplo, en TESEO, REDINET, ERIC, REDUC y alguna que exista en tu país. Para ello, debes ir a la Biblioteca de la Universidad de Barcelona, te comunicas con el becario de bases de datos, que él te explicará cómo realizar la búsqueda desde la misma biblioteca, sin tener que gastar ni una peseta”*. Entonces,

mis expectativas de terminar mis estudios volvieron a resucitar y con ellas, el deseo de poder aportar en la construcción de una base de datos de investigaciones educativas para la República Dominicana inspirada en aquellas que con tanto entusiasmo me enseñó a manejar el becario de bases de datos de la Universidad de Barcelona.

Como agradecimiento a esa persona, cuyo nombre no recuerdo, hacemos una descripción a continuación de la importancia y el uso de las bases de datos cuyo uso allí aprendí, así como su dirección web para consultas. Esto lo hacemos, evidentemente, como una forma de poner al servicio de todas las personas interesadas estos importantes instrumentos de investigación, los cuales están a su alcance gratuitamente y son imprescindibles para el desarrollo de una verdadera investigación.

BASE DE DATOS	DIRECCIÓN WEB
Education Resources Information Center (ERIC)	http://www.eric.ed.gov/
Descripción	
La base de datos ERIC, por sus siglas del inglés, es conocida en español como el “Centro de Información de Recursos Educativos”. Esta es la base de datos más importante sobre investigaciones educativas, la cual depende del Gobierno de los Estados Unidos. Contiene las referencias de más de 750 publicaciones periódicas especializadas y ofrece acceso a más de un millón de registros (MEC, s.f.). Ofrece información desde 1966 y se actualiza mensualmente. En la actualidad, se puede tener acceso por internet al texto completo de la mayoría de sus artículos.	

BASE DE DATOS	DIRECCIÓN WEB
Base de Datos de Tesis Doctorales de España (TESEO)	https://www.educacion.gob.es/teseo/
Descripción	
TESEO es la Base de Datos de Tesis Doctorales del Ministerio de Educación y Ciencia del Gobierno Español. Se publica un listado anual de aquellas tesis que han sido aprobadas en universidades españolas desde 1976 (Canales, 2002). Recopila datos relativos a los autores, directores de tesis, miembros del tribunal, fecha de lectura, resumen de la tesis, etc. Desde hace unos años, se puede acceder a textos completos de varias tesis.	

BASE DE DATOS	DIRECCIÓN WEB
Red de Bases de Datos de Información Educativa (REDINED)	http://www.redined.mec.es/
Descripción	
REDINED es una base de datos documental en la que se recopilan recursos, investigaciones, innovaciones y artículos de revistas del campo de las Ciencias de la Educación (García Sánchez, M.; 2013). Su funcionamiento se inició en el año 1985, como una red estatal de España, de gestión descentralizada. Actualmente, REDINET cuenta con más de 85.600 documentos, de los cuales, de acuerdo a García Sánchez (2013) cerca de 32.000 tienen acceso al documento completo. El contenido se actualiza constantemente.	

BASE DE DATOS	DIRECCIÓN WEB
Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación (REDUC)	http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/catalogo.htm
Descripción	
REDUC es una base de datos que articula varias bases de datos del continente americano y del Caribe. Fue creada en 1977 en Montevideo, Uruguay. Se publican en ella resúmenes analíticos de investigaciones educativas (García-Hidobro, s. f.). Estos resúmenes están disponibles y pueden ser consultados por internet gratuitamente.	

¿Por qué una base de datos de investigaciones educativas de la República Dominicana?

A parte de las motivaciones iniciales expresadas en los primeros párrafos de este artículo, es necesario puntualizar que a partir de la puesta en marcha del primer Plan Decenal de Educación (1992-2002), la República Dominicana entró en un proceso de modernización de la educación, para aumentar el nivel y la calidad de la educación de sus ciudadanos. Como resultado de este proceso se fue dando prioridad a la mejora de la calidad en todo el sistema educativo del país, teniendo como principal propósito la transformación profunda de este sistema en todas sus áreas.

Esta preocupación por el desarrollo de una educación de calidad, ha conllevado en los últimos años, a la realización de una amplia producción de investigaciones educativas, sobre una diversidad de temas que contienen aportaciones teóricas y metodológicas sobre el análisis de la realidad educativa. En esta línea, se inscriben los estudios realizados en diferentes programas de postgrado desarrollados por diferentes universidades nacionales con apoyo de universidades extranjeras de reconocida experiencia.

Como se ha planteado actualmente, el país cuenta con una producción bibliográfica importante sobre investigaciones educativas, pero esa producción se encuentra diseminada por toda la geografía nacional, por lo que toda persona interesada debe desplazarse largas distancias a instituciones de educación superior, para probar suerte en la búsqueda de alguna información bibliográfica relacionada con alguna temática de interés en el contexto de la investigación. En resumen, el interés por crear una base de datos de investigaciones educativas surge por:

- Existencia en el país una amplia producción de investigaciones educativas.

- Dificultad para localizar las investigaciones existentes en el país desarrolladas en programas de postgrado.
- Dificultad de comprobación de existencia de estudios relacionados con temáticas de investigación.
- Inexistencia de una base de datos pública de investigaciones educativas de la República Dominicana que las aglutine.

A partir de lo expuesto anteriormente, planteamos algunas preguntas que orientaron el proyecto para la construcción de una base de datos de investigaciones educativas de la República Dominicana, cuyas siglas serían INERED:

¿En qué medida se puede constituir una base de datos que contenga los informes de investigaciones, artículos y libros publicados sobre temas educativos, así como las innovaciones educativas realizadas en el país?

¿Cómo se puede recopilar, organizar y mantener actualizada toda la información sobre investigaciones educativas existentes, para que esté disponible al público y pueda servir de vehículo de comunicación e intercambio de datos entre académicos, estudiantes, políticos, instituciones nacionales e internacionales y la población en general?

Objetivos del proyecto

Como una forma de dar respuestas a las preguntas del proyecto INERED, se planteó como objetivo general:

Crear una base de datos digital de información sobre investigaciones educativas de postgrado, realizadas en la República Dominicana, mediante la cual se puedan consultar, compartir y utilizar la información y el conocimiento que se ha generado a partir de los estudios que sobre temas educativos se han desarrollado en el país.

En términos específicos, el logro de este objetivo implicó:

- El diseño y construcción de la base de datos, así como los diferentes motores de búsqueda de información en la misma.
- La recopilación exhaustiva de información sobre investigaciones educativas de postgrado, realizadas en el país.

- La actualización de la base de datos sobre investigaciones educativas de postgrado, a partir del intercambio de información con los centros de documentación de las universidades, institutos de formación y, entre otros, con organizaciones no gubernamentales.

Metodología

La realización del proyecto INERED supuso un acercamiento al Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, para obtener el listado de instituciones superiores que han realizado programas de postgrados, con las cuales nos reunimos y luego fueron visitadas por los especialistas para obtener los resúmenes. Esto supuso la visita a bibliotecas universitarias, públicas y privadas, a centros de documentación de todo el país, a las redes virtuales de bibliotecas que poseen información especializada en la temática sobre investigaciones educativas de postgrado realizadas en la República Dominicana, entre otras instituciones.

La recopilación de la información se concentró en un formulario guía, con apartados específicos sobre los datos a recopilar. Entre los apartados de este formulario se resaltaron los siguientes: título del estudio, autores, asesores o directores, título alcanzado, universidad que otorga el título, un escueto resumen y, entre otros, lugar donde se puede consultar el estudio.

Posteriormente, se procedió con la ordenación de la información recopilada organizándola por ítems temáticos referentes al ámbito educativo. Para ello, se estableció una clasificación, tomando como referencias algunas clasificaciones ya existentes en España, la UNESCO, entre otras, a sabiendas, de que en el proceso de organización podían aparecer nuevas subclasificaciones.

Una vez ordenada, corregida y depurada la información recopilada, se procedió a colocarla en el sitio web diseñado para su difusión y consulta gratuita a toda la población en general.

En resumen, metodológicamente, la realización del proyecto supuso:

- Construcción técnica de la base de datos.
- Presentación del proyecto a las instituciones de educación superior.

- Definición de los procedimientos para la recogida de la información.
- División del país en 5 zonas.
- Capacitación del personal recolector de la información.
- Recogida de la información.
- Supervisión de las actividades.
- Depuración de los datos.
- Publicación de la base de datos.

¿Cuál es el público destinatario de INERED?

INERED está dedicado a toda la ciudadanía, tanto nacional como internacional, interesada en el conocimiento de las investigaciones educativas realizadas en la República Dominicana, sobre todo, a aquellas personas e instituciones que se dedican a la producción de conocimiento a través de las investigaciones, como es el caso de los institutos de investigación, los ministerios de educación, las universidades, las organizaciones afines a la educación, y entre otras, las empresas de consultorías.

En el plano de la ciudadanía, esta herramienta será de importante ayuda para los estudiantes de doctorado, de maestría y de grado, así como los asesores y directores de trabajos de investigación. A los primeros, a los estudiantes, INERED les proporciona informaciones sobre estudios que podrían ser antecedentes de los estudios que pretenden realizar, así como también elementos de sustentación teórica, los cuales pueden ser corroborados o contrastados por sus respectivos estudios.

En el caso de los asesores y directores de estudios, INERED les permitiría tener un espectro informativo de los estudios que ya existen, de manera que se respete la ética en los procesos de investigación, evitando que se reproduzcan estudios ya existentes, o bien, cuidando el reconocimiento merecido de los créditos a los ciudadanos y ciudadanas que han realizado investigaciones y cuyos resultados son consultados en otras investigaciones.

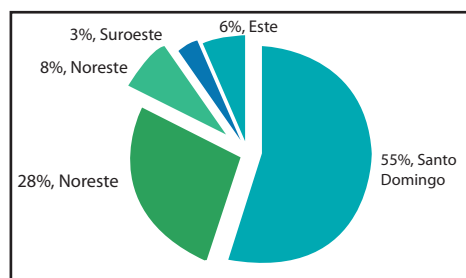
Principales resultados

Entre los principales resultados del proyecto INERED, se destaca la recopilación de 2,895 estudios, de los cuales el 55% corresponde a la zona de Santo Domingo, el 28% a la zona noroeste, el 8% a la zona noreste, el 6% a la zona este y el restante 3% a la zona suroeste, tal como se muestra en la tabla No. 1 y en la gráfica No. 1.

Tabla No. 1
Investigaciones educativas de maestría, por área geográfica

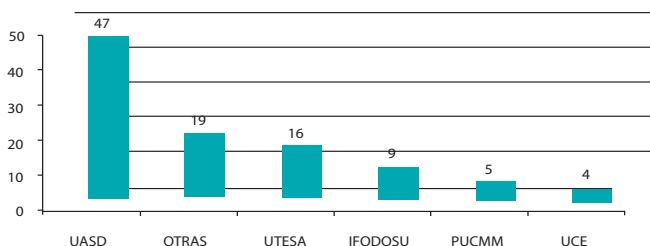
SANTO DOMINGO	NOROESTE	NORESTE	SUROESTE	ESTE	TOTAL
1,591	795	233	92	184	2,895

Gráfica No. 1
Distribución porcentual de investigaciones recopiladas, por área geográfica



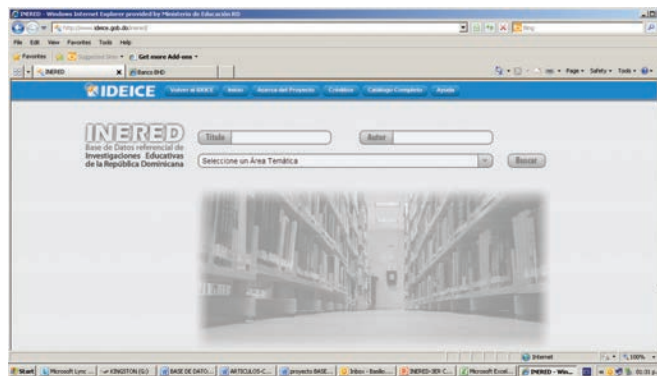
El 81% de las investigaciones se reparten entre cinco universidades: UASD (47%), UTESA (16%), ISFODOSU (9%), PUCMM (5%) y UCE (4%). El restante 19% de estudios se reparte entre otras 14 instituciones que han desarrollado programas de maestría. Parte de estas informaciones pueden observarse en la gráfica No. 2.

Gráfica No. 2
Distribución porcentual de investigaciones recopiladas, por universidades



Con respecto al contenido de los estudios, estos pueden ser consultados en INERED por título, temática, autor, palabras clave, entre otras. La disposición del portal para fines de consulta presenta una estructura similar al entorno de la figura No. 1.

Figura No. 1
Entorno actual de INERED



¿Cómo se accede a INERED?

Hay varias formas de acceder a INERED:

- A través de la dirección: <http://www.ideice.gob.do/inered/>
- Ingresando a la web del IDEICE (<http://www.ideice.gob.do>), luego, elegir la pestaña "Centro de Documentación" y luego, elegir la pestaña "Base de Datos".
- En un buscador, por ejemplo, Google, escribir INERED y oprimir el motor de búsqueda. <http://www.google.es/>

¿Cuál fue la inversión económica en esta primera etapa de INERED?

En términos generales, esta primera etapa del proyecto fue realizada con una inversión de tres millones doscientos treinta mil pesos dominicanos.

Principales conclusiones y recomendaciones

Se constituyó la Base de Datos Virtual de Investigaciones Educativas de la República Dominicana, por sus siglas INERED. Esta aglutina en la actualidad unos 2,895 estudios de maestría realizados en las distintas instituciones de educación superior que han implementado programas de postgrado.

En las universidades ubicadas en la ciudad de Santo Domingo, se localiza el 55% de las investigaciones, en tanto que el 81% de los estudios han sido realizados en UASD (47%), UTESA (16%), ISFODOSU (9%), PUCMM (5%) y UCE (4%). El restante 19% de estudios se reparte entre las restantes 14 instituciones que han desarrollado programas de maestría.

La ciudadanía en general y las organizaciones cuentan con una base de investigaciones educativas a la cual pueden acceder de forma gratuita por internet, para realizar las consultas de su interés. Esto le permitirá, especialmente a los y las asesores de tesis conocer los estudios que ya existen en el momento de dirigir algún estudio de tesis.

Se recomienda que esta herramienta sea difundida en todas las instituciones de educación superior, institutos y centros educativos del país, de manera que la misma se popularice y propicie el establecimiento de una cultura de consultas de resultados de investigaciones, como una forma de aproximarse a las problemáticas y valorar alternativas de soluciones.

Bibliografía

1. Canales, E. (2002). Bases de datos bibliográficas y documentales [en línea]. <http://hispanianova.rediris.es/general/enlaces/hn0709b.htm>. [22 de enero del 2013].
2. García Sánchez, M. (2013). La red de información educativa REDINED en proceso de cambio. La Gaceta Extremeña [en línea]. <http://lagaceta.educarex.es/leer/informacion-educativa-redined.html>. [22 de enero del 2013].
3. García-Hidobro, J. E. (s. f). Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación [en línea]. www.doredin.mec.es/documentos/01220073000163.pdf [22 de enero del 2013].
4. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España (s.f). Bases de datos [en línea]. <http://www.mecd.gob.es/biblioteca-central/recursos-electronicos/bases-datos.html> [22 de enero del 2013].

D. Modelo educativo Centros de Excelencia de Educación Media: estrategia y resultados.

Mtro. Víctor Liria, CEM República de Colombia, República Dominicana.

Introducción

La educación media en el país arrastra carencias de atención y mejoras, un “*desfase significativo*” en comparación con el nivel básico y superior, en adición a sus afecciones por el incumplimiento del horario oficial de docencia, huelgas, reuniones, y otros motivos. Una de las iniciativas para empezar a atacar esa situación del Estado dominicano ha sido el Programa Multifase para la Modernización de la Educación Media, concebido para apoyar el proceso de modernización de la educación media del país enfocado en reformar el modelo de gestión, el desarrollo curricular, el sistema de capacitación docente, mejorar el acceso al nivel medio, reducir la sobreedad y hacer un uso más eficiente de la infraestructura escolar (SEE 2007).

El programa Multifase también abordó los componentes de acceso y eficiencia interna del nivel medio, con los subcomponentes de optimización e infraestructura, y corrección de flujos; tres ejes de calidad con los sub-componentes de gestión educativa, desarrollo curricular y recursos humanos; por último, un aumento de la equidad y reducción de riesgo juvenil delineado por el entorno de pobreza.

Respecto a esto último, uno de los aspectos claves para aumentar la eficacia en la implementación de los programas y proyectos orientados a la reducción de la pobreza es la focalización de la misma, como vía para la focalización del gasto social asignado a la población más pobre y vulnerable (ONAPLAN 2005a).

En la República Dominicana el combate a la pobreza se asume como un compromiso de Gobierno a partir del año 1996, con la elaboración del Plan Nacional de Desarrollo Social (PNDS), compromiso que se reafirma en la Cumbre del Milenio del año 2000, con la firma de la Declaración del Milenio, estableciendo como una de sus metas principales reducir la pobreza a la mitad al año 2015 (Naciones Unidas, 2005). El gasto social del país ha sido de los más bajos de América Latina, por lo cual su aumento significa una oportunidad y a la vez un desafío, debido a las restricciones presupuestarias vinculadas con la crisis económica.

En ese escenario, las políticas sociales establecidas asumen prioridades en la implementación del gasto social, tanto a nivel sectorial como a nivel geográfico y por condiciones de pobreza y vulnerabilidad con miras a reducir los factores estructurales que contribuyen a la reproducción de la extrema pobreza y la exclusión social, buscando posibilitar así el rompimiento del círculo vicioso de la pobreza. Los CEM se enmarcan dentro de una estrategia de incentivo de la movilidad social a través de la creación de oportunidades educativas.

Objetivos: el presente trabajo pretende conocer el impacto de los Centros de Excelencia de Media CEM en el aumento de la calidad de la educación que ofrecen, la garantía de flujo y la permanencia en el nivel medio de los estudiantes que ingresan a los CEM.

Centros de Excelencia. Existen dos corrientes divergentes respecto al ingreso de estudiantes al modelo educativo de excelencia. Una, circunscrita a la exclusividad, y otra, enmarcada en la inclusión. Respecto al primer modelo, Molinas (2011) plantea que los centros de excelencia deben ser exclusivos, en el sentido de que solo deben admitir a los mejores, pero no deben ser excluyentes, en el sentido de que nadie debe quedarse fuera por motivos económicos. En sus planteamientos, limita el accionar de los mismos a la formación de las élites.

Ming Pao, citado por Ho, Morris y Chung (2005) plantea, a partir de la experiencia de Hong Kong, que “Algunas escuelas de élite tradicionales se han basado en tres medidas para mantener su población: en primer lugar, un estricto apego a la regla de ‘reclutar a los mejores’, a partir de la admisión primaria; en segundo lugar, el deshierbe de sus estudiantes (más débiles) continuamente; en tercer lugar, centrarse únicamente en la consecución de los más altos puntajes en las pruebas estandarizadas, a fin de mantener una tasa media superior de admisión de la universidad”.

Situado en el modelo incluyente, Ming Pao (Op. cit.) plantea, en objeción al modelo exclusivo, que “*este tipo de tácticas anti-intelectual y descorazonadas, contrarias a los conceptos básicos de educación, no funcionará en el futuro.*”

Las potenciales críticas apuntan fundamentalmente a que los establecimientos selectivos (CEPPE 2010), no generan valor agregado y logran resultados solo aprovechando el talento de los estudiantes, privando

de sus mejores alumnos a los demás establecimientos que se ven perjudicados al no contar con el “efecto pares” para los demás estudiantes, intensificando así la segregación social y académica en lugar de frenarla.

Los críticos del modelo educativo de excelencia selectivo argumentan que el mismo profundiza la inequidad en lugar de resolverla, al basarse en la selección de alumnos, en vez de aportar a la movilidad, profundizando así la segmentación de la educación media, ya que opera una selección al inicio y durante la trayectoria escolar, transmitiendo la señal de que la excelencia no está dada por la calidad de lo que se ofrece, sino que consiste en seleccionar mediante una estrategia que no pasa por un cambio en las capacidades formativas de las escuelas, sino en la selección de los mejores estudiantes (CEPPE 2010).

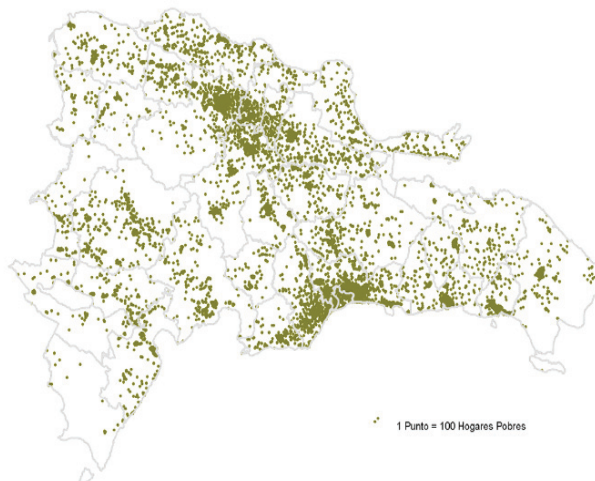
Por otro lado, la experiencia internacional no entrega evidencias concluyentes respecto del efecto “empobrecimiento” de los demás establecimientos. Hay quienes argumentan que en Inglaterra se redujo la movilidad social a partir de la desaparición de los grammar schools, centros que representaron el canal selectivo de la educación secundaria inglesa hasta las reformas educativas de los sesenta.

Como puede verse, los criterios de excelencia y equidad, el cuidado del capital de talento de cada generación y la cohesión social han sido esgrimidos por las diferentes visiones, para respaldar y atacar la propuesta (Ceppe 2010). Existen profundas insatisfacciones e inequidades que tienen como resultado una persistente falta de movilidad social a través de la educación. En Chile, por ejemplo, la iniciativa de ‘liceos de Excelencia’ busca transformar tales instituciones en “ascensores sociales” a lo largo del país para estudiantes destacados que no están accediendo a la educación superior.

El modelo CEM. Los Centros de Excelencia de Media (CEM) concebidos en el marco del Programa Multifase para la Modernización de la Educación Media, surgen como respuesta para aumentar la oferta de aulas y cupos, elevar la calidad de la educación y garantizar el flujo y permanencia de los estudiantes del nivel. Entre

las condiciones que les afectan de manera positiva se encuentran el diseño y construcción de una infraestructura adecuada, con la incorporación de nuevos criterios arquitectónicos en el diseño de planteles escolares; la dignificación y tecnificación del plantel mediante la incorporación de nuevos espacios y dotación de nuevas herramientas pedagógicas para promover el aprendizaje, equipamiento apropiado, reducción del hacinamiento, código de especificaciones antivan-dálicas de alto tráfico, jornada de tiempo completo, ampliación del horario, asignación de fondos, entre otros.

Mapa 1: de localización de centros con aulas rehabilitadas y centros construidos en el marco del Programa Multifase para la Modernización de la Educación Media y su localización. En azul, centros con aulas nuevas, en marrón, centros con aulas reconstruidas. * Al Eugenio Deschamps se le construyeron 12 aulas nuevas en adición a las reconstruidas.



Fuente: Mapa tomado de Oficina Nacional de Planificación, ONAPLAN (2005a). “Atlas de la Pobreza en la República Dominicana”. Santo Domingo, República Dominicana.

Los CEM atienden una población de alumnos provenientes de contextos sociales de alto riesgo, condición potencial para inspirar y lograr “excelencia auténtica” en condiciones desafiantes. Tanto los centros cuya infraestructura fue mejorada como los centros construidos en el marco del Programa Multifase, están localizados en sectores con pobreza focalizada. A partir del año 2012 entran en funcionamiento otros centros de Excelencia con énfasis en Ciencia y Tecnología, Arte y Deporte.

TABLA 1. CENTROS DE EXCELENCIA DEL NIVEL MEDIO FUNCIONADO				
Centro Educativo	Énfasis/ Modalidad	Ciudad /Municipio	Apertura/ Conversión	Condición Aulas
República de Colombia	Académico	Santo Domingo	2006	Nuevas
Cristina Billini	Académico	Guaricano, Villa Mella	2007	Nuevas
Liduvina Cornelio	Académico	Santo Domingo Este	2007	Nuevas
Melba Báez	Académico	Haina, San Cristóbal	2007	Nuevas
ITESA	Politécnico	Santo Domingo	2011	*
Alberto Baya	Deporte	San Pedro de Macorís	2012	Nuevas
Inst. Salomé Ureña	Arte	Santo Domingo	2012	Reparadas
Luis Encarnación N.	Ciencia y Tecnología	Santo Domingo	2012	Nuevas
Rep. de Argentina	Arte	Santo Domingo	2012	Reparadas

*Las aulas no sometidas a reparación

Los CEM inician sus actividades en el año 2006 con la apertura del Centro de Excelencia República de Colombia. Los mismos fueron pensados para funcionar dos tandas, sin embargo, tras la experiencia del primero con un solo grupo de estudiantes durante toda la jornada, se tomó la decisión de establecer un horario de jornada extendida en el año 2007. En el año 2011, mediante acuerdo suscrito entre el Ministerio de Educación y la Comunidad Salesiana, el Instituto Técnico Salesiano (ITESA) se convirtió en Centro Politécnico de Excelencia y en el 2012 se incorporaron otros 4 como centros de Excelencia en Arte, Ciencia y Tecnología y Deporte. Los centros de Excelencia de Santiago y Nagua no han operado dentro del modelo CEM, funcionando como politécnico el primero y como liceo normal con dos tandas el segundo.

Metodología. Para cuantificar el acceso y la permanencia, la metodología empleada incluye la recolección de datos de manera censal respecto al acceso en términos de estudiantes matriculados y que concluyeron sus estudios en los CEM y los indicadores de eficiencia interna tales como promoción, reprobación, deserción y traslados. En adición incluye la documentación sobre la evolución de dichos centros en las pruebas nacionales y una descripción cualitativa de los elementos de calidad y valor agregado.

Resultados y su discusión

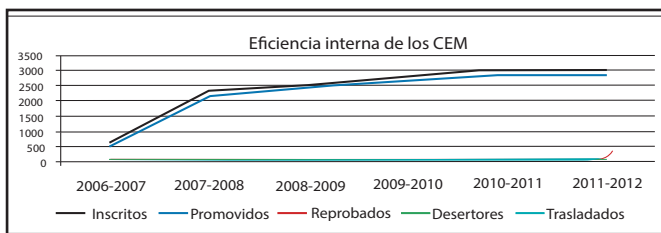
a) **Acceso y permanencia.** Aunque hay diferencias de un centro a otro, un 55.3% de los estudiantes que ingresan en primer grado a los CEM completan sus estudios secundarios en los mismos. La permanencia, vista por sexo, muestra una diferencia de un 1.5% entre varones y hembras con índices de permanencia de 54.4% y 55.9% respectivamente las hembras con relación a los valores.

TABLA SOBRE ACCESO Y PERMANENCIA DE LOS CEM					
CEM	Registrados 2007-2009	Registrados 2011-2013	Permanencia expresada en %		
	Grado 1	Grado 4	V	H	Total
Cristina Billini	711	433	64	63	60.9
Liduvina Cornelio	799	516	61	63	64.7
Melba Báez	840	402	44	51	47.9
República de Colombia	744	361	48.5	46.8	48.6
TOTAL	3094	1712	54.4	55.9	55.3

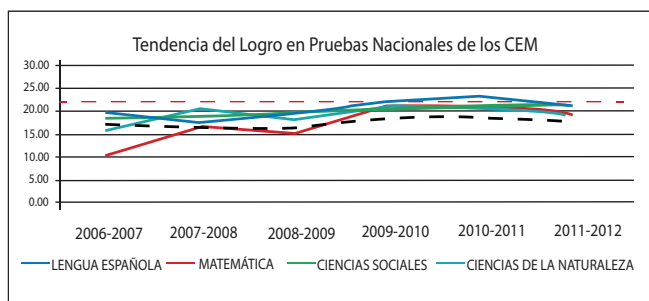
b) **Eficiencia.** Con base en la condición final de los estudiantes en cada año lectivo, la eficiencia interna refleja que la repitencia y la deserción mantienen niveles bajos 2.71% y 2.45% respectivamente; a su vez, el registro de estudiantes que se trasladaron abarca un 0.51% de los estudiantes matriculados. Como se muestra en la tabla y gráfico sobre condición final, la promoción ha sido de un 94.32%. Estos indicadores históricos son significativamente superiores a los reportados por el MINERD a escala nacional en los que la promoción, la repitencia y el abandono reportados para el año 2010-2011 fueron de 88.90%, 4.70% y 6.40% respectivamente en el nivel medio. Respecto al logro alcanzado en pruebas nacionales, en promedio, mantiene una tendencia de aproximación a la barrera de los 21 puntos necesarios para la superación de las pruebas. En tal sentido, la asignatura Lengua Española aparece como la asignatura que acumula el mayor logro y Matemática, como la asignatura en la que el rendimiento promedio ha sido más bajo (ver gráfico Tendencia en el logro en Pruebas Nacionales).

TABLA DE CONDICIÓN FINAL DEL ESTUDIANTADO EN LOS CEM

Condición	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	Total	%
Inscritos	594	2330	2586	2775	3015	3043	14343	100%
Promovidos	490	2162	2473	2663	2905	2836	13529	94.32%
Reprobados	72	58	50	38	14	156	388	2.71%
Desertores	32	76	59	64	89	32	352	2.45%
Trasladados	0	34	4	10	7	19	74	0.52%



Fuente: Elaboración propia con información suministrada por los CEM.



Fuentes: a) Promedios CEM por asignatura, Dirección General de Evaluación, MINERD. b) Promedio Nacional: Oficina de Planificación y Desarrollo Educativo, MINERD.

Los CEM desarrollan varios programas que en lo académico agregan valor y potencian el desarrollo humano de los estudiantes, particularmente en aquellos motivados y con determinación hacia el ascenso social. Hay varios programas desarrollados por los CEM que impactan positivamente la vida de los estudiantes que por la naturaleza de este trabajo solo presentamos de manera breve:

- Programa Juventud y Futuro dirigido a los estudiantes de mayor rendimiento académico y desarrollado con la participación de académicos y las principales universidades del país.
- Tutorías estudiantiles dirigidas a los estudiantes con rezago escolar como actividad complementaria orientada por los profesores y por los pares (estudiantes tutores) que beneficia tanto al estudiante que recibe la tutoría como al estudiante tutor en tanto

desarrolla la sensibilidad, el sentido de responsabilidad y el compartir rompiendo con la individualidad.

- Asesorías que agrupan a los docentes por área para trabajar en equipo con los docentes de los demás centros en la formulación de estrategias y compartir experiencias perfilándose como un programa con potencial para romper el círculo vicioso del aislamiento pedagógico instalado en la escuela dominicana.
- Programas de liderazgo y proyección los estudiantes tienen la oportunidad real de participar en el escenario nacional e internacional en los modelos de las Naciones Unidas, modelos de la Organización de Estados Americanos, Programas del National Hispanic Institute.
- Capacitación de docentes. Los docentes son beneficiarios de capacitación en diversos escenarios a nivel local (en el lugar de trabajo) nacional e internacional. Se destacan en este sentido el flujo de especialistas que vienen al país a capacitar los docentes y los viajes al extranjero de los docentes a recibir capacitación.

Al observar los indicadores de eficiencia interna se aprecia que el número de estudiantes que tienen éxito en la aprobación del grado es alto y que se coloca por encima del promedio nacional, sin embargo, al comparar el número de estudiantes que ingresan a primer grado con el número que concluye el nivel medio en los CEM se advierte que solo el 53% concluye sus estudios en dichos centros. El fenómeno, a partir de la información recogida se explica en dos razones: una, la migración hacia escuelas situadas en otras localidades y otra, migración a escuelas secundarias de educación técnica.

En término de acceso, el número niñas supera al de varones en los CEM. De igual modo la proporción de niñas que concluyen la educación media en los CEM es superior a la proporción de niños.

Según la información recabada, los programas que desarrollan los CEM impactan positivamente la vida de los estudiantes, generan valor agregado a su educación y mitigan las condiciones adversas del medio social en que viven. Los estudiantes compiten y acceden a becas en universidades privadas de prestigio nacional, algunos tienen becas en el extranjero y más del

80% de los egresados cursa estudios universitarios. De igual forma, estudiantes de CEM han tenido oportunidad de viajar al extranjero lo que ha impactado en su visión del mundo y en la definición de sus metas.

Conclusiones

Las evidencias apuntan a que los CEM han contribuido en la cualificación de la educación media en término de acceso de estudiantes en condiciones de pobreza y en situación de riesgo social. A pesar de que solo 53% de los estudiantes que ingresan al modelo concluyen la educación media en dichos centros, los mismos han impactado en la reducción de la repitencia y el abandono escolar. Los programas complementarios que desarrollan los CEM generan valor agregado en la educación y vida de los estudiantes, mejorando sus expectativas de ascenso social y mejora de su condición de vida al generar nuevas oportunidades que aportan significativamente a su desarrollo y ruptura del círculo vicioso de pobreza en sus familias y entorno a través de la educación.

Sin embargo, futuros estudios han de realizarse para indagar el impacto a largo plazo de la oportunidad de haber asistido a un CEM en términos de educación terciaria, ascenso social, y ciudadanía ejemplar.

En adición, indagaciones sobre lo que ha ocurrido con aquellos estudiantes que han migrado de los CEM a otras localidades y escuelas deben ser conducidas.

Bibliografía

1. Atria, Fernando (2007) Mercado y ciudadanía en la educación. Flandes Indiano, Santiago de Chile.
2. Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación -CEPPE- (2010). Liceos de Excelencia: Ideas y Experiencias Relevantes para su Diseño e Implementación.<<http://www.ceppe.cl/buscador/> [14 de sept. 2012] >
3. Centro de Excelencia República de Colombia (2010) Revista CEM República de Colombia, Edición Conmemorativa Primera Cohorte de Egresados, Vol.1 No. 1. Diciembre, 2010.
4. Ho, Lok-Sang; Morris, Paul; Chung, Yue-ping (2005). Education reform and the quest for excellence: The Hong Kong Story. Hong Kong University Press
5. IDEICE (2011). Estudio sobre el Nivel de Rendimiento Académico de los centros de Excelencia de Educación Media y su comparación con el nivel rendimiento de otros centros educativos de las regionales de Santo Domingo.<<http://www.ideice.gob.do/sitios/descargas/informeCEMcomparativo> [14 sept. 2012]>
6. Molinas, César (2011). La educación de las élites españolas. Periódico El País 06/14/2011.
7. Morillo Pérez, Antonio (2005). Priorización del gasto social y focalización de la pobreza 2005, Serie Protección Social No. 4.
8. OEDC (2008) Informe sobre políticas nacionales de Educación: República Dominicana.
9. ONAPLAN (2005a) Atlas de pobreza en la República Dominicana. <http://www.ministeriodeplanificación/sitio/descargas> [14 septiembre 2012]
10. ONAPLAN (2005b) Focalización de la Pobreza en la República Dominicana 2005. Informe General. <http://www.ministeriodeplanificación/sitio/descargas> [14 septiembre 2012]
11. ONAPLAN (2005c). Priorización del Gasto social y focalización de la pobreza 2005.Serie Protección Social No. 4
12. Secretaría de Estado de Educación (2004). Centro de Excelencia de Media (CEM) <<http://www.educando.edu.do/sitios/media/CentrodeExcelenca.htm> [14 sept.2012]>
13. Tedesco, Juan Carlos (1998) Educación, mercado y ciudadanía. Nómadas No. 9, septiembre, 1998, pág. 29-39, Universidad Central Colombia. <http://redalyc.uaemex.mx/buscador/educacionmercadoyciudadania>
14. Secretaría de Estado de Educación (2007) Consultoría para la Evaluación Concurrente del Programa Multifase para la Modernización de la Educación Media -Fase I, Préstamo No. 1289/OC-DR. Informe Final.
15. CEPPE (2010) Liceos de Excelencia: Ideas y Experiencias Relevantes para su Diseño e Implementación. Chile.

E. Evaluación de la gestión educativa y administrativa de la Regional 10

Dra. Carmen Caraballo, UNIBE, Rep. Dominicana.

El Ministerio de Educación estableció en el 2008 un convenio con el Centro Cultural Poveda, organización dedicada a la formación de educadores, en una perspectiva orientada al cambio socioeducativo, desde una metodología crítica y democrática. La cogestión CCPoveda se comprometió a fortalecer la gestión democrática en los centros, distritos educativos y en la propia Dirección Regional, mediante procesos de formación-acompañamiento que finalmente pudiera favorecer la creación de sujetos que aprenden desde nuevas maneras de hacer. Finalizado el plazo establecido en el convenio de cogestión, se realizó una evaluación para establecer el impacto de dicha gestión en la Regional 10, y estudiar las posibilidades de su continuidad y replicabilidad en otras regionales.

La Regional 10 de Santo Domingo es la de mayor número de alumnas/os y de maestras/os del país. Su gestión es un gran reto, ya que en 2010-2011 tenía matriculas/os 424,377 alumnas/os y contratados más de 6,000 docentes, esto significa el 21% del personal docente del país y el 17% de la matrícula.

La Regional está dividida en seis distritos educativos, siendo el que mayor volumen de estudiantes tiene matriculados, Villa Mella con 86,890 que representan el 20% del estudiantado de la Regional. Boca Chica es el Distrito con menor número de estudiantes aunque es el que más estudiantes por docente tiene, llegan a una media de 84 y ocupando el tercer puesto del país en volumen de estudiantes por docente de los 104 distritos educativos. Cinco de los seis distritos educativos de la Regional 10 están entre los 15 distritos del país con mayor carga de estudiantes por docente. Solo Sabana Perdida con una media de 50 estudiantes por docente está entre los 40 más cargados.

En referencia a los antecedentes, las experiencias de cogestión en el ámbito de la educación pública en la República Dominicana, se enmarcan en una corriente promotora de la descentralización educativa con presencia en casi toda América Latina desde los años 90, período que marca un hito en la región, por la fuerza que tomó el movimiento reformador de la educación pública.

El Ministerio de Educación plantea los acuerdos de cogestión como *“una alianza técnica y pedagógica con instituciones y actores históricamente comprometidos en el propósito de abrir mejores oportunidades que posibiliten la realización plena como seres humanos de las futuras generaciones, que no son los niños que asisten hoy a las escuelas”* (OEI, 2011). Por tanto, la experiencia de cogestión educativa que desarrolla el MINERD adjunto a Poveda, es parte de una relativa nueva política que busca aprovechar la experiencia y capacidad instalada de instituciones dedicadas al ámbito educativo.

El propósito general de este estudio fue evaluar el impacto de la gestión educativa y administrativa de la Dirección Regional 10 de Santo Domingo, bajo la administración del Centro Poveda. Desde los propósitos específicos se planteó: evaluar el impacto de la gestión educativa y administrativa en términos de desarrollo profesional, materiales educativos, acompañamiento a los docentes, mejoramiento de la calidad de los aprendizajes, así como valorar el nivel de sustentabilidad, permanencia y replicabilidad de este modelo administrativo y docente en el sistema educativo dominicano.

En cuanto al sustento conceptual, el concepto de centro educativo asumido en este estudio se basa en que: *“es un sistema de organización de aprendizajes donde se combinan los subsistemas de gestión institucional (el centro educativo) y subsistema de gestión pedagógica (el aula)”* (Ministerio de Educación, 2004). Para manejar el tema de la descentralización se parte de que *“las Juntas Descentralizadas son órganos de gestión educativa que tendrán como función velar por la aplicación de las políticas educativas emanadas del Consejo Nacional de Educación en su ámbito de competencia”* (Consejo Nacional de Educación 2008).

Con respecto al desarrollo profesional de los docentes se asume que la formación profesional está muy ligada a la reflexión-sistematización de las prácticas, ya que, como expresa Garvillla, el conocimiento profesional de los docentes es el resultado de un proceso que combina la reflexión teórica y la actuación práctica (Garvillla, 2000).

Boggino y Rosekrans (2004), presentan la reflexión como un proceso necesario de indagación y análisis de lo real, en el que se parte de los problemas de la propia práctica, con la finalidad de que el docente tome conciencia sobre las propias formas de pensar y actuar. Se espera que el educador sea capaz de reflexionar, analizar e indagar su práctica docente (Latorre, 2005),

que penetre en su propia práctica cotidiana, la desentrañe y la critique (Restrepo, 2002). En este sentido Mckernan (2001) expresa que ya no es posible ser un profesional de la educación, sin comprometerse en la investigación para mejorar el propio rendimiento.

Profesionalizarse en docencia es asumir un proceso de mejora personal, colaborativa y tecnológica, que haga posible que la actividad educativa sea cada vez más reflexiva y completa, tanto para el profesor como para los colegas y alumnos (Mckernan, 2001). La profesionalización docente debería generar una nueva cultura profesional que facilite espacios de participación y reflexión individual y colectiva, sobre las condiciones de la actividad laboral y sobre el cómo se selecciona y produce el conocimiento en las Instituciones educativas, permitiendo mejorar los individuos, los procesos y productos del trabajo (Ferrerías e Imbernon 1999).

La calidad de los aprendizajes del alumnado es uno de los principales objetivos del sistema educativo. El *"Modelo de gestión de la calidad para centros educativos 2004-2008"* define la calidad de la educación desde una amplia visión enmarcándola en *"el desarrollo de un centro educativo, como comunidad de aprendizaje que organiza un conjunto de relaciones y procesos educativos que propician en todos los sujetos, principalmente en los niños/as y adolescentes, pero también en las personas adultas, procesos de formación integral y aprendizaje que respondan a los intereses particulares de los sujetos y de la sociedad desde la perspectiva de una sociedad democrática y participativa, productiva, ecológica y éticamente responsable"* (SEE, 2004).

Un proceso de calidad debe ser pertinente, relevante, eficaz, eficiente y equitativo. La pertinencia y la relevancia se relacionan con el currículo y por tanto con los estándares de desempeño e indicadores de logro. La eficiencia se relaciona con el costo de las intervenciones y la calidad de los resultados obtenidos. Según el convenio firmado entre el MINERD y el Centro Poveda, los compromisos de este último no implican modificar los estándares de contenido o los indicadores de logro que el propio Ministerio haya definido para cada curso y tampoco aborda como objetivo el de una gestión financiera diferenciada.

Para los fines de este estudio se asume sustentabilidad como sinónimo de sostenibilidad, ya que el espíritu de este concepto es valorar la posibilidad de la permanencia en el tiempo del modelo implementado por el Centro Poveda, por lo que se propone como de-

finición de sostenibilidad *"la capacidad de un sistema de mantener su productividad a pesar de una conmoción mayor"* (Mokate, 2001). Se hace el análisis sobre la base de ocho factores de sostenibilidad, con los cuales son construidos los indicadores de sostenibilidad del modelo, los cuales son: factores económicos, factores financieros, factores técnicos, factores sociales, factores ambientales, institucionales, elementos externos, y gobernabilidad (Mokate, 2001).

Según Jorge Arroyo (1998), una experiencia para ser replicable requiere de cumplir con ciertos requisitos. Entre estos están: a) La necesidad de la experiencia, la cual no solo debe estar sustentada en datos, sino también debe ser sentida por los actores involucrados; b) Voluntad y vocación para la realización del modelo, pues para que una experiencia sea replicable debe significar la voluntad de parte de los actores concernidos, por la atención o satisfacción de la necesidad que implica. Solo entonces será posible que dicha voluntad se transforme en vocación de búsqueda permanente para la satisfacción o realización del modelo; c) La sostenibilidad: habiendo ya planteado lo que se entiende por sostenibilidad, solo agregar que la sostenibilidad del modelo se logrará en la medida en que se logre atender y resolver muchos de los problemas no resueltos por una gestión no adecuada, siendo esto percibido por los actores involucrados.

En términos metodológicos, el paradigma predominante es el cualitativo, con apoyo del paradigma cuantitativo, lo que permitió obtener información de primera mano del alcance de los programas desarrollados por el centro Poveda en la Regional 10, así como del impacto en ciertos indicadores de la gestión educativa.

Principales hallazgos.

La formación ha constituido el elemento de mayor fortaleza e impacto entre las acciones implementadas por la cogestión CCPoveda. La misma tocó a todos los actores, tanto a los que debía impulsar la implantación del modelo, como los responsables directos de lograr los aprendizajes en las aulas. Pero además, se traspasaron las paredes de la escuela, incluyendo también a los padres en un proceso, donde no solo se aprendió de los talleres, sino de todo el conjunto de experiencias desarrolladas.

El acompañamiento ha sido el elemento integrador de la formación, ya que han permitido, no solo asegurar que las prácticas se correspondieran con el modelo, sino que contribuyeron con la revalorización del trabajo del personal que tradicionalmente les había dado seguimiento: se sustituye una visión de fiscalización, por una visión de acompañamiento profesionalizante; se establecen lazos de colaboración entre los actores involucrados, que han posibilitado un mayor impulso a los cambios esperados en las prácticas de los docentes.

Se dio inicio a una cultura de reflexión sobre lo que se hace, favoreciendo la oportunidad de aprender en colectivo. Los espacios de reflexión sobre la acción a través de comunidades de aprendizaje, permitieron enriquecer las prácticas, y redireccionar los procesos, manteniendo ciertos niveles de seguridad en el trayecto que se debía seguir. Quedaron pendientes de mejores logros, sin embargo, el uso de la investigación acción como recurso para revisar la práctica, así como el uso de los diarios reflexivos, ya que fueron utilizados tímidamente.

Las bibliotecas de aulas, como estrategia de apoyo han generado un importante movimiento en los centros, tendentes a promover el gusto por la lectura. No obstante, también son impactados de manera desfavorable por la falta de libros, y de espacios donde los mismos puedan ser asequibles. Sin embargo, se hizo evidente que uno de los aspectos más críticos, es el relacionado con los materiales educativos. Se pudo apreciar, que desde la mirada de los diferentes actores, la falta de libros y otros materiales educativos, así como la tardanza en la entrega, se han constituido en un punto neurálgico, que podría estar afectando la gestión de los aprendizajes.

En cuanto al impacto de la cogestión de CCPoveda en la calidad de los aprendizajes, se constata que, en el parecer de la generalidad de los actores, se han desarrollado una serie de acciones y se han implementado estrategias que han impactado favorablemente los aprendizajes de los estudiantes. Los actores consultados reconocen cambios en la práctica de los docentes evidenciados con su desempeño en el aula, lo que estará impactando directamente los aprendizajes de los estudiantes. Se refieren también al desempeño que ahora exhiben los estudiantes, tanto en tareas en el aula, como en otras situaciones en las que deben transferir sus aprendizajes. Quedan, sin embargo, tareas pendientes en términos de calidad de la docencia, pues no hay un sistema de evaluación del desempe-

ño, que como complemento de los acompañamientos pueda colaborar, de manera sistemática, con la mejora de la práctica.

En cuanto a los indicadores que se derivan del análisis de los resultados de pruebas nacionales, y tomando los indicadores de eficiencia del sistema, abandono, promoción, repitencia y sobreedad, algunos dan muestras de variabilidad en cuanto a aspectos favorables y desfavorables en la Regional 10, respecto a la calidad de la educación en el contexto de la cogestión.

En las cuatro asignaturas en básica, los estudiantes de la Regional10 pierden una posición con respecto a las demás regionales pasando de la posición 8 a la 9. Esto ocurre básicamente en Matemáticas, Sociales y Naturales. Sin embargo, en el área de español, los estudiantes de 8º mejoraron 3 posiciones con respecto a las demás regionales. Esto puede estar relacionado con el énfasis hecho en el desarrollo de competencias en la lectura y escritura a través de los programas Club de lectura para 7º y 8º grados, así como del Programa de Competencias Lectoras y Escritas, dirigido a maestros del 1er ciclo de básica, actividad que por supuesto por transitividad favorece también las competencias de estudiantes de otros grados en que dan clases estos docentes.

Los estudiantes del nivel medio, contrario a básica, ganan una posición, pasando de la tercera mejor a la segunda mejor posición con respecto a las demás regionales. En este salto influye que en Ciencias Naturales, los estudiantes ganan dos lugares, posicionándose esta área de media como la mejor nota del país.

El hecho de que la mejoría en media sea fundamentalmente en naturales, parece deberse al destacado rol que han jugado los Proyectos Participativos de Aulas en el aprendizaje de los estudiantes, los cuales generalmente han abordado temas concernientes a esta área, especialmente en lo relacionado con medio ambiente.

Tanto en básica como en media, hay mejoría de sus distritos en comparación con el resto de los demás distritos del país. En el nivel básico hay mejoría en tres de sus distritos, y además pasan de tener 3 distritos por debajo de la media, a solo tener dos. En el nivel medio, 5 distritos mejoraron su posición con respecto a la nota promedio de las cuatro asignaturas.

Cuando se comparan la clasificación de los resultados de las calificaciones en A, B, C o D, con el período anterior a la gestión se dan dos situaciones: en los centros de básica la calificación A se mantiene estable, mientras se eleva el número de los que caen en la calificación D, aumentando 8 puntos hacia deficiente; en cambio en media se mantiene el porcentaje de calificaciones en A, y se disminuye el porcentaje de calificación D.

La reducción de la distancia entre la nota de presentación del centro educativo y la que se obtiene en pruebas nacionales podría indicar una mayor objetividad a la hora de las evaluaciones de centro y una mayor coherencia entre lo aprendido y lo demostrado en pruebas nacionales por los alumnos.

La distancia entre los resultados de pruebas nacionales, y las notas de presentación muestran mejoría en la calidad y objetividad de los aprendizajes: en básica se aumenta 3 puntos en la distancia, pero al aumentar en las demás regionales, la Regional 10 mejora su posición en este nivel en 3 puntos; en media esta distancia se reduce 6 puntos, llegando la Regional 10 a posicionarse como la segunda con menor distancia entre ambas notas en este nivel.

En relación a la evaluación de los proyectos y programas, los resultados son como siguen:

Los Proyectos Participativos de Aulas, identificados como PPA, constituyen una iniciativa reconocida por todos los actores de la Regional, y probablemente una de las de mayor impacto en los centros, para la solución de problemas tanto del centro como de la comunidad, así como para comprender de manera holística la relación de las diferentes áreas disciplinares. Específicamente en el área de Ciencias Naturales, una de las áreas más abordadas en los PPA, los estudiantes de media se posicionan como la mejor nota del país, lo que podría ser una evidencia del impacto provocado por los proyectos participativos de aula.

Los clubes de lectura para el 7mo y el 8vo de Nivel Básico y Nivel Medio, han constituido un estímulo, tanto para el estudiantado, como para los actores de los centros que acompañan el proceso. A través de los clubes se han impulsado variadas estrategias en los centros para fomentar la lectura, generando entusiasmo por la realización en las olimpiadas de lectura, que junto a otras competencias intra centro se han constituido en el motor para provocar el involucramiento y estimular el gusto por la lectura.

Programa de competencias lectoras y escritas para maestros de 1er ciclo/ Ampliación del programa de lectura y escritura. El impacto de estos programas se ha expresado en la utilización de innovadoras estrategias de enseñanza para favorecer la lectura y escritura, lo cual es confirmado por la forma entusiasta y positiva en que los estudiantes se refieren a las actividades realizadas por sus docentes. Una evidencia de esto es que, no obstante haber perdido posiciones en tres asignaturas básicas, los estudiantes de 8º mejoraron tres posiciones en el área de español con respecto a las demás regionales, lo que permite relacionarlo con estos programas.

Programa de Inglés Conversacional y Bachillerato Bilingüe. Estos programas para docentes presentaron una gran fortaleza en términos de que incluyen, tanto el componente de formación de los docentes, como los de acompañamiento. Se aseguró la incorporación de la tecnología, tanto en la escuela con los estudiantes, como en el diplomado a los docentes, a través de la dotación de recursos tecnológicos para todos los centros. Dos grandes obstáculos se constituyeron en amenazas para el programa: los problemas para descargar a tiempo desde Aduanas los recursos para el desarrollo de las clases; y la falta de personal docente idóneo para cubrir las plazas. Esto último en el sentido de que los docentes que tienen las competencias no tienen la licenciatura, y los que tienen el grado presentan grandes debilidades en las competencias comunicativas del idioma.

Ampliación y Fortalecimiento de la Educación Inicial y Básica. El Programa de Fortalecimiento de la Educación Inicial y Básica fue evaluado de manera positiva por el 74% de los técnicos distritales consultados. Igualmente, en consulta a diferentes actores, se recogen resultados positivos en relación a prácticas diferentes en estos niveles, donde se han priorizado la lectura y la escritura, lo que se ha traducido, según señalan, en nuevas y diferentes maneras de desarrollar las competencias de lectura y escritura en niños y niñas.

En relación al programa de Escuelas inclusivas y atención a la diversidad, se pudo apreciar que en casi todos los centros se desarrolla algún tipo de acción, aunque sea de manera aislada, que puede ser enmarcado dentro de este programa. Sin embargo, no se perciben políticas claras en relación a las estrategias de

inclusión y atención a la diversidad. Algunas respuestas mostraron profundas debilidades conceptuales sobre el programa.

Como conclusiones generales para el objetivo final de la evaluación:

Se concluye que, según los hallazgos, el modelo de cogestión de CCPoveda está en buen posicionamiento para ser sostenible y replicable, en tanto que ha impulsado una nueva cultura institucional basada en: a) La formación y el acompañamiento de los sujetos que guían el acto educativo; b) La innovación a través de la incorporación de estrategias novedosas; c) La conexión con la comunidad; d) La permanente revisión de las prácticas y los procesos.

Algunas recomendaciones.

Se recomienda continuar jornadas de capacitación sobre los programas que presentan menor nivel de apropiación en los centros escolares, dado que fue evidente la relación que hay entre la participación de los técnicos en las capacitaciones y el desarrollo de los programas en los centros educativos.

Se recomienda retomar el uso de los diarios reflexivos y generar esfuerzos para incorporar la investigación a la práctica de aula, ya que fueron temas inconclusos.

Se recomienda propiciar el acercamiento con las direcciones generales de los diferentes niveles, a fin de que su personal se vea más involucrado en los programas que se desarrollan.

Se recomienda, a raíz de debilidades encontradas, dedicar atención especial al fortalecimiento de las competencias de los directores de centro en materia de gestión, tanto a través de las capacitaciones, como de los acompañamientos.

Se recomienda potenciar el uso de los proyectos participativos de aula, tocando temáticas de otras asignaturas no tan favorecidas en los resultados.

Se recomienda evaluar de manera particular los programas de Bachillerato Productivo Bilingüe y de Inglés Conversacional, dado que la muestra trabajada no permitía realizar una evaluación de los programas a profundidad.

Se recomienda fortalecer y sostener las acciones que han favorecido la conexión del centro con la comunidad, dado el impacto favorable que ha tenido en varios de los indicadores de eficiencia, el acercamiento de doble vía: integración de los padres a la escuela, y el involucramiento de los estudiantes en la solución de problemas de la comunidad.

Se recomienda profundizar en el conocimiento de las razones que dan ventaja en los resultados de media sobre los de básica, en algunos de los indicadores abordados, a fin de tomar las previsiones de lugar.

Bibliografía

1. Arroyo, Jorge (1998) Condiciones para la replicabilidad de experiencias en el manejo de residuos sólidos. IPES, OIT. Seminario Internacional: capitalización de experiencias en el manejo de residuos sólidos en América Latina. Puerto Cortés, Honduras.
2. Boggino, N. & Rosekrans, K. (2004). Investigación-acción: Reflexión crítica sobre la práctica educativa. Buenos Aires, Argentina: Homo Sapiens.
3. Consejo Nacional de Educación (2008) Ordenanza No. 2-2008 que establece el reglamento de las juntas descentralizadas a nivel regional, distrital y local (centros, planteles y redes rurales de gestión educativa).
4. Ferreras, V.; Imbernón, F. (1999). Formación y actualización para la función pedagógica. Madrid: Síntesis.
5. Garvillla, A. (2000). Didáctica y Formación del profesorado. Madrid: edit. Dykinson.
6. Imbernon, F., Alonso, M. & Arandia, J. (2002). La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Barcelona, España: Grao.
7. Latorre, A. (2005). La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona, España: Grao.
8. McKernan, J. (2001). Investigación-acción y currículum (2a. ed.). Madrid, España: Morata.
9. Ministerio de Educación (2004) Gestión Educativa 2004-2008. Modelo de Gestión de la Calidad para los Centros Educativos.
10. Mokate, Karen Marie (2001) Eficacia, eficiencia, equidad y sostenibilidad. ¿Qué queremos decir? Banco Interamericano de Desarrollo, BID.
11. OEI (2011). República Dominicana: MINERD, PUCMM, USAID, Centro Poveda, la OEI y la USAID firman convenio para impulsar aprendizajes en el nivel básico. <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article9397>. Fecha búsqueda: 21/01/2013.
12. Restrepo, B. (2002). Una variante pedagógica de la Investigación-acción educativa. Revista Iberoamericana de Educación, 11. Recuperado el 25 de octubre del 2011 de [http://www.rioei.org/deloslectores _Investigacion_Educativa.htm](http://www.rioei.org/deloslectores/_Investigacion_Educativa.htm)
13. Samuel Gento Palacios "Marco referencial para la evaluación de un proyecto educativo" UNED.
14. Vaillan, D. (2004). Construcción de la formación docente en América Latina. Tendencias y debates. PREAL.

F. Aplicación del enfoque funcional y comunicativo y su repercusión en la enseñanza aprendizaje de la Lengua Española

Mtra. Griselda Guzmán C., Mtra. Sandra M. Vásquez, IS-FODOSU: Rec. Luis Napoleón Núñez Molina, República Dominicana.

Introducción

El programa del Nivel Medio ofrece los lineamientos teóricos y metodológicos para la enseñanza de todas las áreas del saber, haciendo énfasis en la enseñanza de la Lengua Española. Propone las condiciones para que los adolescentes y jóvenes puedan asimilar el saber y adquieran valores, actitudes y conocimientos prácticos. Estos aspectos les permiten mejorar su capacidad de expresión, ante las diversas situaciones comunicativas que suceden en su entorno para participar de forma efectiva y natural en la sociedad, dirigir su vida y continuar su proceso de aprendizaje. Desde esta perspectiva, se requiere de una renovada metodología de los procesos de aprendizaje de este nivel. Por tanto, la integración de la información y las innovaciones tecnológicas exigen que se planteen nuevos sistemas de aprendizajes basados en la búsqueda de la información y la construcción del conocimiento en función al desarrollo de competencias.

La escasa competencia comunicativa y lingüística que exhiben los discentes de este nivel dificulta los procesos de comprensión y producción oral y escrita. Es común observar en el quehacer pedagógico el temor a los procesos de redacción. Los discentes del liceo Mercedes Peña, de Licey, no son ajenos a esta situación, interactúan con facilidad en conversaciones informales. Sin embargo, en la educación formal, cuando se enfrentan a situaciones reales de comunicación, le cuesta expresar sus motivaciones y sentimientos de forma coherente. Cuando logran hacerlo se sienten tímidos e inseguros y comunican sus ideas sin claridad ni cohesión, haciendo uso de un lenguaje llano. Esta situación repercute en las esferas de estudios superiores, donde los egresados de este nivel reflejan estas dificultades en las universidades, influyendo en el desempeño profesional de los individuos.

Ante esta problemática se hace necesario realizar un estudio encaminado a determinar el grado en que se aplica el enfoque funcional y comunicativo en la enseñanza de la Lengua Española en el Primer Ciclo del Nivel Medio en el liceo Mercedes Peña, de Licey, tan-

das matutina y vespertina del primer semestre del año escolar 2011- 2012. Así como también identificar las estrategias y recursos más usados. Además, persigue identificar las competencias que prioriza el docente en la clase de lengua, procurando establecer la relación que existe entre los conocimientos del enfoque funcional y comunicativo por parte del docente y su aplicación en la instrucción. Igualmente persigue identificar el uso que hace el docente de los recursos didácticos en su práctica pedagógica desde el enfoque funcional y comunicativo y verificar las competencias que prioriza al desarrollar la clase de Lengua Española en los dos primeros grados del Nivel Medio.

Es importante observar que durante décadas, la enseñanza de la lengua estuvo orientada por los enfoques tradicionalista y estructuralista. Ambos descuidan su uso en las diversas formas y situaciones comunicativas. Prestan poca importancia a los sujetos hablantes, a sus saberes lingüísticos y a los usos adquiridos que le permitan relacionar la lengua con sus intereses y su entorno sociocultural (Fundamentos del Currículo II, p. 1-8). En la actualidad, la enseñanza de la Lengua Española se nutre de diversas teorías lingüísticas y enfoques metodológicos que en su momento realizaron su aporte: el tradicional, el estructural, el constructivista y el funcional y comunicativo que se concibe como una suma de teorías lingüísticas y didácticas. Este enfoque es funcional porque privilegia el uso de la lengua y es comunicativo porque da prioridad a la comunicación.

El Ministerio de Educación ofrece documentos que sustentan la base teórica de la enseñanza de la lengua orientada a través del enfoque funcional y comunicativo. En esta metodología se trabaja con las experiencias que el discente trae al aula donde se incorporan los contenidos y estrategias del nuevo enfoque. Se desarrollan prácticas de escuchar, hablar, leer y escribir, de igual forma se manejan los contenidos gramaticales y ortográficos en la lectura, la redacción y otros recursos didácticos (¿Cómo promover la transformación curricular en los centros educativos? P. 26).

De igual forma, las estrategias de enseñanza constituyen las alternativas que el docente utiliza para el desarrollo de los contenidos. Mayer (1984) citado por Díaz y Hernández expresa que *“las estrategias son procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos”*. Otros elementos necesarios en el quehacer educativo son los recursos didácticos. Estos constituyen una parte importante para

acercar a los discentes a la realidad. Según la Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos (1994), la importancia de usar recursos didácticos adecuados dentro del proceso de enseñanza radica en la facilidad que ofrecen para presentar a los discentes la realidad natural, social y simbólica. Enseñar lengua significa “formar lectores y escritores, hablantes y oyentes competentes”. Además, sujetos que funcionen con soltura en el entorno sociocultural, donde el educador de esta área, sea conocedor de los factores lingüísticos y extralingüísticos del contexto escolar (Lomas, Osoro y Tusón, (2002).

Materiales y métodos

La metodología que orienta esta investigación es el análisis descriptivo con un enfoque cuantitativo. Describe la situación estudiada a partir de sus características. Es un estudio de campo donde los datos recopilados se obtuvieron de manera directa de la realidad. A juicio de Sabino (2007) en este tipo de investigación la preocupación fundamental radica en describir algunas características de conjuntos homogéneos donde se utilizan criterios sistemáticos que permitan conocer su comportamiento.

Las informaciones y hallazgos descritos en este estudio se lograron obtener a través de los métodos deductivo e inductivo, con la finalidad de explicar y comprender la realidad que se presenta en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Lengua Española de los centros en estudio. Para la realización de esta investigación se emplearon las siguientes técnicas e instrumentos: la observación no participante y la entrevista formalizada. De igual forma se utilizaron cuestionarios auto administrados con preguntas cerradas. Estos procedimientos permitieron recolectar los datos para dar al traste con los propósitos planteados en la investigación de una manera clara y objetiva.

El universo que conforma este estudio estuvo compuesto por los docentes que se desempeñan en el área de Lengua Española del liceo Mercedes Peña, de Licey, tandas matutina y vespertina, además, los discentes del primer ciclo y los técnicos encargados del Distrito Educativo 08-03. Los docentes alcanzan un número de cinco (5). La matrícula total de discentes en estas instituciones es de 967 estudiantes, de los cuales 367 pertenecen al sexo masculino y 600 al femenino.

La población seleccionada correspondió a cinco docentes de sexo femenino representando el 100% que laboran en ambos períodos en el área de Lengua Española en las instituciones estudiadas. Así también 581 discentes del primer y segundo grados del nivel medio. De ellos, 334 son del sexo femenino y 224 del masculino, divididos en 17 secciones con una matrícula que oscila entre 25 y 44 discentes por aulas en el primer período del año escolar 2011-2012 representando un 40% de la población. Para los discentes se utilizó una muestra probabilística de 231, número que resultó al aplicar la fórmula establecida por Fischer & Navarro (1996), citado por Hernández (2002) para variables finitas.

Análisis y discusión de los resultados

Realizada la investigación, los datos generales muestran que los docentes que imparten docencia en el Liceo Mercedes Peña pertenecen al sexo femenino en un 100%, lo que indica que existe un alto porcentaje de mujeres que asumen la gestión del aprendizaje y el liderazgo en esta área. Asimismo, en cuanto al nivel de formación se indica que un 80% tiene el grado académico de licenciatura y el 20% posee una especialidad. Solo un 20% labora fuera de su área. Se demuestra que estas docentes cumplen con los requisitos establecidos por la Ley de Educación 66'97 sobre la titulación docente.

Al analizar el desarrollo del conocimiento en la clase de Lengua Española, los mayores porcentajes entre docentes y discentes, coinciden en afirmar en un 60 y un 35% respectivamente que este se desarrolla a partir de la explicación del tema y la realización de los ejercicios del libro. De igual manera, el menor porcentaje, 20 y 18% considera que el conocimiento se desarrolla a través de situaciones reales de comunicación que suceden en su contexto. Afirmaron los primeros que los diálogos se desarrollan a partir de situaciones diversas, mientras que el mayor porcentaje de los discentes expresó que este proceso se realiza en base a la transcripción de textos y la realización de diversos ejercicios orales y escritos. Se puede inferir a través de los datos arrojados, que en la enseñanza de la lengua se reflejan características del enfoque estructural y del enfoque funcional y comunicativo. Al respecto, la Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos (1994) sostiene que la enseñanza de la lengua debe estar basada en el desarrollo de procesos que permitan la organización y desarrollo de competencias.

Tabla No. 2.
Desarrollo del conocimiento

EN LA CLASE DE LENGUA ESPAÑOLA EL CONOCIMIENTO SE DESARROLLA A TRAVÉS DE:	LICEO MERCEDES PEÑA			
	DOCENTES		DISCENTES	
Opción	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Situaciones reales de comunicación	2	40	55	24
Explicación del tema y realización de los ejercicios del libro	3	60	81	35
Resumen del tema y desarrollo de cuestionarios	2	40	48	21
Situaciones que suceden en su contexto	1	20	42	18

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes y discentes del Primer Ciclo del Nivel Medio del liceo Mercedes Peña.

En el currículo del Nivel Medio, el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta área se realiza en base al desarrollo de las capacidades para escuchar, hablar, leer y escribir. Enfatiza que es necesario en el trabajo educativo partir de las necesidades, intereses y conocimientos previos de los discentes. En este sentido, los resultados expresados por los encuestados se contraponen. Por lo que se pudo observar, en el proceso que se sigue para la enseñanza de la Lengua Española, no siempre se parte de situaciones reales de comunicación.

En las observaciones de clases se constató que las actividades más desarrolladas en el proceso de enseñanza fueron la lectura e interpretación literal, transcripción de textos y realización de ejercicios sobre temas trabajados, donde se daba poco espacio a la comprensión crítica, inferencial y analítica y a la producción de textos orales y escritos. Esto significa que los lineamientos del enfoque funcional y comunicativo se aplican de manera parcial, destacándose características del enfoque estructural. En este sentido se resalta la dificultad para seguir un proceso sistemático, donde se puedan agotar todas las etapas y recursos que conlleva el desarrollo de la comunicación tanto oral como escrita.

Según docentes y discentes encuestados, un 100 y un 32 % respectivamente consideró que la metodología usada en la clase de Lengua Española se lleva a cabo tomando en cuenta la participación activa en clase y la explicación y síntesis de los temas, obteniendo los mayores porcentajes. Asimismo, las exposiciones grupales e individuales, la socialización y análisis de situaciones reales de comunicación, obtuvieron los menores porcentajes en ambos casos.

Tabla No. 5.
Metodología usada en la clase de Lengua Española

EN LA CLASE DE LENGUA ESPAÑOLA SE PARTE DE:	LICEO MERCEDES PEÑA			
	DOCENTES		DISCENTES	
Opción	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Participación activa en clase	5	100	74	32
Explicación y síntesis de los temas	5	100	40	30
Exposiciones grupales e individuales	2	40	70	17
Socialización y análisis de situaciones de comunicación	2	40	40	17

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes y discentes del Primer Ciclo del Nivel Medio del liceo Mercedes Peña.

En este sentido, un aprendizaje significativo requiere de metodologías innovadoras donde se integre la tecnología, proyectos de aula y planes de acción que permitan procesos de reflexión y construcción de conocimientos en base a situaciones reales. Una de las mayores dificultades encontradas en este estudio fue la falta de conexión entre los temas desarrollados y la realidad del grupo, donde no se trabajan criterios que permitan producir cambios significativos en la metodología de enseñanza acorde con los retos que demanda la sociedad actual.

El currículo apoya el trabajo cooperativo en busca de favorecer la práctica de la democracia y la búsqueda de soluciones conjuntas a los problemas comunes. Promueve la integración y el respeto de todas las ideas expresadas, limando las diferencias encontradas de forma armónica. A este tipo de actividad se le denomina diálogo de saberes, se le presta gran importancia al desarrollo de la creatividad, la promoción de la auto-disciplina y el aprendizaje independiente. (Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos, 1996).

Por otra parte, las informaciones obtenidas en esta investigación sobre el uso de técnicas y estrategias en la enseñanza de la Lengua Española refleja que algunos de los contenidos se abordan con las estrategias inadecuadas. Según De Pérez (1995), es conveniente reconocer y dominar la clasificación de los contenidos con el fin de implementar las estrategias requeridas según el tipo de aprendizaje. Una de las estrategias que más favorece el currículo es la relativa a la exploración del entorno en busca de información, donde la respuesta obtenida por las docentes es que solo a veces la integran en la enseñanza de la lengua con un 60% y un 26% de los discentes que expresan que nunca se integra.

Se hace evidente que el currículo fomenta el desarrollo de diversas estrategias con el fin de que se adecue al tipo de contenido que se va a desarrollar y al propósito que se persigue en busca de aprendizajes significativos. Por tanto, la exploración del entorno en busca de información, la estrategia de recuperación de la percepción individual y la de proyecto, permiten al discente el saber hacer, relacionando la teoría con la práctica y así aprender para la vida. En relación a las respuestas dadas por los encuestados sobre el uso de estas estrategias en la clase de Lengua Española, cuando el docente seleccionó el criterio a veces, el discente afirmó que nunca se utilizó esa técnica. Es indiscutible, que existen discrepancias con respecto al uso de estrategias entre los encuestados.

En relación a la frecuencia en que se desarrollan los lineamientos que propone el enfoque funcional y comunicativo para la enseñanza aprendizaje de la Lengua Española, cabe destacar que un 80% de los docentes afirmó que siempre fomentan la socialización, la comunicación y la expresión en correspondencia con los discentes que se mostraron de acuerdo en un 34%. Esto refleja que en la clase de Lengua Española se integran elementos del enfoque funcional y comunicativo y por tanto las docentes poseen conocimientos del mismo. Un 60% expresó que casi siempre parten de la realidad de los sujetos tomando en cuenta sus competencias, mientras que un 29% de los discentes opinó que solo a veces. Es indudable, que en el proceso de enseñanza, se hace necesaria la integración de estos aspectos que conlleve a un aprendizaje atractivo y motivador.

Así también, un 40% de las docentes afirmaron que siempre y casi siempre integran la gramática, la ortografía y el léxico en las diversas actividades de comunicación oral y escrita dentro y fuera del aula. El mismo porcentaje toma el texto como eje para desarrollar análisis, interpretaciones y producciones orales y escritas. En este acápite los discentes estuvieron de acuerdo con las docentes en que siempre se toma el texto como unidad de análisis en un 32%. Sin embargo, en la integración de la gramática, la ortografía y el léxico solo un 19% afirmó que siempre se integran.

Se observó en el proceso, que aun cuando se toma el texto como unidad de análisis e interpretación, el desarrollo de la competencia lingüística se basa en actividades descontextualizadas. Es de vital importancia que la competencia gramatical se desarrolle en base al texto en estudio y no de forma aislada, donde se explo-

te al máximo las informaciones que se tienen a mano. Es importante señalar, que aunque existen acuerdos y diferencias en las respuestas entre docentes y discentes con respecto a la frecuencia en que se desarrollan los lineamientos del enfoque funcional y comunicativo en la enseñanza de la Lengua Española, se refleja que sí se están desarrollando, aunque de manera conjunta a criterios de otros enfoques.

Con respecto a los tipos de recursos más usados en la clase de lengua, es pertinente señalar que estos sirven de apoyo a la labor docente en el salón de clase, a la vez que permiten lograr mejores resultados en relación a los propósitos planteados. Las docentes y discentes se mostraron de acuerdo con los mayores porcentajes en que los tipos de recursos que más se usan en la enseñanza aprendizaje de la lengua son los impresos, mixtos y gráficos, donde se destacan los libros de texto, la pizarra, la biblioteca y las láminas. Ogalde (1992), los clasifica en: auditivos, de imágenes fijas y gráficas.

Para evaluar la repercusión que tiene la aplicación del enfoque funcional y comunicativo en el aprendizaje de la Lengua Española, se aplicaron a los discentes instrumentos que facilitaron verificar su nivel de conocimiento y desempeño en esta área. El desarrollo de la competencia comunicativa se trabajó en tres bloques: competencia comprensiva, lexical y literal o textual (denotativa). Esta última obtuvo el mayor porcentaje, 64%. En este renglón los discentes encuestados obtuvieron un buen desempeño, lo que significa que en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la Lengua Española del liceo Mercedes Peña, estas habilidades se desarrollan mediante diversas actividades durante el proceso.

Así mismo, en el desarrollo de la competencia lingüística, los datos arrojados indicaron que los discentes del centro en estudio poseen mayor nivel de desempeño en la competencia comunicativa que en el manejo de la normativa. Según García Molina (2008), esta competencia se desarrolla en base al estudio de la Lengua Española, al enfatizar en la escuela la escritura y pronunciación adecuada de las palabras y su significado. De igual forma cuando se hace énfasis en las categorías lingüísticas, el uso de las estructuras morfológicas y sintácticas, entre otras.

Para el desarrollo de la competencia sociocultural se tomó en cuenta una situación de comportamiento social, donde un 49% de los discentes escogió el indicador que manifiesta los valores y creencias de esta

época. Esta competencia puede variar de un grupo o sujeto a otro, donde se desarrolla su identidad personal y sociocultural para intervenir en la formulación y solución de sus problemas y los de su entorno. La competencia intelectual se desarrolla a través de la lectura e interpretación de textos que permitan llegar a la inducción, al análisis y a la síntesis. Para trabajar esta competencia se hace necesario aprender a descubrir y a construir los significados del discurso. Debe existir una estrecha y profunda relación entre el texto y el lector, este último termina escribiendo o expresando sus propias ideas y se convierte en escritor en un momento dado.

En este aspecto los datos recogidos de los discentes expresaron que los mayores porcentajes en esta competencia se encuentran al responder los ítemes contenidos en el texto de forma literal. Otro porcentaje significativo se obtuvo al desarrollar la producción escrita. En la misma se les dificultó precisar las ideas, expresándose con frases sueltas e incoherentes. Del mismo modo, en el análisis e inferencias de las ideas contenidas en el texto, se obtuvo el menor porcentaje, 12%. Cabe destacar, que un 33% de los discentes, el mayor porcentaje en este renglón, se abstuvo de realizar este análisis. Significa que a la hora de trabajar esta competencia, gran parte de ellos solo llega a la comprensión textual o literal. Un mínimo porcentaje llega a la interpretación, el análisis y la criticidad.

Conclusiones y recomendaciones

Según los hallazgos encontrados en esta investigación, el objetivo No. 1 permite visualizar que la aplicación del enfoque funcional y comunicativo que plantea el currículo para la enseñanza de la Lengua Española en el Primer Ciclo del Nivel Medio en el liceo Mercedes Peña, de Licey, tandas matutina y vespertina del primer semestre del año escolar 2011-2012 es parcial. Pues se observa el uso de un método ecléctico donde se integran elementos de la metodología tradicional y funcional. Esto se afirma a partir del análisis de las informaciones y datos recopilados durante el desarrollo del estudio.

En relación al objetivo No. 2, el conocimiento que posee el docente de los lineamientos teóricos metodológicos que propone el currículo y su aplicación en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua, los resultados muestran que lo conoce y lo aplica en un 80% coincidiendo con las respuestas de técnicos distritales y discentes.

Sin embargo, al establecer la relación que existe entre el conocimiento que posee el docente del enfoque funcional y comunicativo y su aplicación en el proceso de enseñanza aprendizaje se refleja cierto desacuerdo; pues los docentes en un (60%) desarrollan el contenido a través de la explicación del tema y como actividad realizan los ejercicios del libro de texto y cuestionarios, coincidiendo esto con las respuestas dadas por los discentes y las informaciones de las observaciones realizadas. Además se evidenció la realización de resúmenes alusivos al tema y la formación de grupos de trabajo para copiar textualmente el contenido del tema en los cuadernos sin socializarlo previamente. El diálogo, la lectura y el análisis de textos se percibieron en menor proporción. Estas informaciones muestran que no se corresponde el conocimiento que posee el docente con la metodología que aplica en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Lengua Española.

En lo concerniente al logro del objetivo No. 3, centrado en los recursos didácticos utilizados en la práctica pedagógica, se destacó en un 100% que el libro de texto, la pizarra, los periódicos y la biblioteca son los más usados. Los técnicos distritales consultados se mostraron de acuerdo en que se utilizan los periódicos, las revistas y los centros de internet dentro y fuera del contexto escolar. Se evidenció que el uso de medios electrónicos estuvo ausente en el salón de clase, aunque los discentes lo utilizan para realizar sus tareas.

En relación con el objetivo No. 4 sobre las competencias que priorizan los docentes en la clase de Lengua Española se comprobó que los discentes poseen dominio de la competencia comunicativa (literal, textual o denotativa) un 64%. En el desarrollo de la competencia intelectual al interpretar, criticar o inferir usan ideas sueltas e incoherentes sin tomar en cuenta la estructura del texto. En la competencia sociocultural, las actividades que conllevan al desarrollo de la misma solo se integran en un 40% en la clase de lengua.

En síntesis, el nivel de aplicación del enfoque funcional y comunicativo que orienta el currículo del Nivel Medio en el liceo Mercedes Peña, de Licey es parcial, puesto que el proceso de enseñanza aprendizaje de la Lengua Española se lleva a cabo a través de una compilación de elementos que encierran características de varios enfoques pedagógicos; tradicional, estructural y funcional y comunicativo. Esto repercute de manera significativa en el grado de desarrollo de las destrezas y habilidades del egresado del Primer Ciclo del Nivel

Medio porque cuando se enfrenta a diversas situaciones de comunicación oral y escrita, no exhibe el desempeño acorde a su formación académica.

Tomando en cuenta las informaciones presentadas, se sugiere a los directores de los centros, la organización de un horario de clase que facilite agotar el desarrollo de los diferentes momentos del proceso de enseñanza de un contenido. Motive y organice talleres y encuentros pedagógicos que integre a todos los docentes de acuerdo a las necesidades del centro. Además, la organización y ejecución de un programa de encuentros entre docentes, discentes y líderes comunitarios que permita mejorar la comunicación y buscar entre todas posibles soluciones a dificultades comunes.

A los docentes, aplicar la metodología que propone el currículo para la enseñanza aprendizaje de la Lengua Española en el Primer Ciclo del Nivel Medio. De igual forma, hacer mayor énfasis en el texto o situaciones reales y concretas de comunicación que surjan en su contexto para el desarrollo del tema y el fortalecimiento de las diversas competencias integrando el aspecto literal, la inferencia, el análisis y la criticidad, agotando de forma adecuada cada momento de una sesión de clase.

Es imprescindible que se apropie de las diferentes estrategias de enseñanza que permitan desarrollar competencias en los diferentes aspectos de la vida, donde se integren los recursos disponibles en el centro y el entorno para favorecer aprendizajes significativos.

Bibliografía

1. Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (1999). Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. México: Editora McGraw Hill.
2. García Molina, B. (2006). Lengua, Pensamiento y Educación. Teoría Lingüística y Enseñanza de la Lengua. Santo Domingo, República Dominicana: Editora Búho.
3. García Molina, B. (2008). Competencias Comunicativas. Santo Domingo, República Dominicana: Editora Surco.
4. Matos Moquete, M. (1998). Por un Enfoque Global de los Problemas de la Enseñanza de la Lengua. Volumen XIII, No. 4. Ciencia y Sociedad N04 pp. 227-228.
5. Matos Moquete, M. (1999). Situaciones de Comunicación. República Dominicana: Editora De Colores.
6. Matos Moquete, M. (2005). Estudios Translingüísticos. Santo Domingo, República Dominicana: Editora Búho.
7. Lomas, C., Osoro, A. y Tusón, A. (2002). Ciencias del Lenguaje, Competencia Comunicativa y Enseñanza de la Lengua. Recuperado de <http://www.espaciologopedico.com/articulos/articulos2.php?idarticulo=275>
8. Ogalde C, I. (1992). Los Materiales Didácticos. México: Editora Trillas.
9. Pérez, M. (1995). Lecturas sobre el uso del Libro de Texto y Otros Medios Educativos. Santo Domingo, República Dominicana: Editora Corripio.
10. Sabino, C. (2007). El Proceso de Investigación. Santo Domingo, República Dominicana: Editora Alfa y Omega.
11. Sampieri, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2003). Metodología de la Investigación. México, D.F.: Editora McGraw Hill.
12. Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Culto. (1996) ¿Cómo Promover la Transformación Curricular en los Centros Educativos? República Dominicana: Papele-
ría Josué.
13. Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Culto. (1994). Fundamentos del Currículo. Tomo II. Santo Domingo, República Dominicana: Editora Taller.
14. Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Culto. (1996). Nivel Medio Modalidad General. Santo Domingo, República Dominicana: Editora Taller.
15. Secretaría de Estado de Educación Bellas Artes y Culto. (1994). Fundamentos del Currículo. Tomo I. Santo Domingo, República Dominicana: Editora Alfa & Omega.

G. América Latina: ¿Es muy corta la jornada escolar? Lecciones para la República Dominicana

Dr. Juan David Barón, Colombia, Banco Mundial.

Introducción

En este estudio se define jornada escolar como el tiempo en que los niños están en el edificio escolar, ya sea realizando actividades periescolares o en actividades vinculadas a la enseñanza obligatoria. La precisión anterior es importante, ya que el término se ha usado de varias formas (UNESCO 2010).

Abundante evidencia señala que en la República Dominicana los estudiantes no logran acumular el nivel de conocimientos esperados. Los bajos resultados en términos de calidad provienen de la interacción de diversos factores, incluyendo un bajo logro educativo de los padres, problemas en la provisión del servicio educativo (tanto referentes a condiciones físicas de las escuelas como a la capacidad de los maestros y directores para liderar el proceso educativo), bajo nivel de rendición de cuentas en el proceso educativo, entre otros.

Un factor relativamente poco citado en la literatura es el impacto de la duración de la jornada escolar en los logros de aprendizajes de los alumnos. En términos generales, una mayor interacción entre los alumnos y el sistema educativo debería tener un resultado positivo en el aprendizaje de los alumnos. No obstante, existe escaso conocimiento sobre las condiciones bajo las cuales una mayor duración de la jornada escolar tiene un impacto positivo en los niveles de aprendizaje de los alumnos.

En la República Dominicana, como la mayoría de los países en América Latina, la duración de la jornada escolar en el sistema de educación público es muy reducida. Con el fin de explorar alternativas para el mejoramiento de la calidad, la República Dominicana inició un programa piloto de jornada extendida en noviembre de 2011, casi al principio del año escolar 2011-2012, con 21 escuelas de educación básica ubicadas en su mayoría en zonas rurales y zonas urbanas de alta marginación. En estas escuelas la jornada escolar es el doble de tiempo de una jornada tradicional; por las mañanas se imparten las actividades escolares requeridas de acuerdo al currículo oficial; por las tar-

des se ofrecen a los estudiantes actividades diversas, algunas enfocadas a reforzar el aprendizaje y otras de tipo recreativo.

Dadas las limitaciones de espacio, en este estudio se repasa brevemente (i) algunas experiencias en América Latina con la ampliación de la jornada escolar y (ii) el uso del tiempo tanto en las escuelas tradicionales como en las escuelas piloto de jornada ampliada en la República Dominicana. El estudio completo contiene un análisis más detallado de los resultados.

Programas de jornada escolar ampliada

Aun y cuando la relación entre el tiempo en el aula y los resultados académicos de los estudiantes no está claramente definida, un buen número de países invierten recursos en la implementación de programas de extensión de la jornada escolar (esto se puede ver, por ejemplo, en la baja correlación existente entre el tiempo de instrucción oficial y el aprendizaje de los estudiantes medido a través de los resultados de la prueba TIMSS 2007).

La mayoría de los programas de jornada ampliada no solo contemplan incrementos del tiempo que permanecen los estudiantes en la escuela, sino también incorporan intervenciones adicionales de tipo pedagógico, de gestión escolar, actividades recreativas o deportivas, etc. Lo anterior dificulta la evaluación y medición del impacto individual de cada una de los componentes de los programas.

Investigaciones recientes en países desarrollados encuentran que el tiempo de instrucción tiene un efecto positivo y significativo en los resultados de la prueba estandarizada de PISA (véase, por ejemplo, Levy, 2010). Otro resultado interesante es que la productividad del tiempo de instrucción es mayor en los países que implementan medidas de rendición de cuentas en las escuelas y en países que dan más autonomía a las escuelas en la contratación docente.

En México se ha implementado un programa de extensión de la jornada escolar (Escuelas de Tiempo Completo) en el cual participan más de 4,700 escuelas de educación básica. El programa inició en 2007 en una muestra de escuelas de educación preescolar y primaria (1 a 6 grados). Con esta intervención se incrementó en 50% el tiempo de la jornada escolar al pasar de 800 a 1,200 horas al año. El programa tiene seis componentes, los cuales son implementados de forma gradual y

con base en las necesidades de cada escuela, de esta forma el programa es relativamente flexible y en el cual las escuelas toman decisiones para decidir las actividades que mejor se ajusten a su contexto. Las actividades que se fomentan son para fortalecer el aprendizaje de los contenidos curriculares, uso de las TIC, arte y cultura, recreación y actividades deportivas, aprendizaje de otras lenguas, actividades para la promoción de una vida saludable. A pesar de no haber sido evaluado rigurosamente, el programa se ha expandido rápidamente y se espera llegar a más de 6,700 escuelas para el año escolar 2012-2013.

Otro caso latinoamericano importante es el de Chile. En este país se implementa un modelo de ampliación de jornada escolar de tipo universal, en donde la ley nacional establece que todas las escuelas primarias estatales y particulares subvencionadas implementarán la jornada escolar completa para los alumnos de 3° a 8° grados. Algunas estimaciones indican que el 95% de las escuelas operan en la modalidad de tiempo completo (García-Huidobro y Concha, 2009, UNESCO 2010).

Los resultados de evaluación al programa de Jornada Escolar Completa chileno (DESUC 2005), indican que la mayoría de los directores (60.5%) y docentes (65.3%) están de acuerdo con la implementación de la JEC; la mayoría de los docentes (más del 70%) evalúa la situación de los establecimientos de JEC como positiva, en términos de su cuerpo docente, dirección, clima organizacional, condiciones de trabajo. Uno de cada 10 docentes evalúa como mala o regular la participación de los padres. En cuanto a la disciplina, seis de cada 10 la evalúan como buena o muy buena y el 40% restante como regular o mala. Asimismo, Pires et al 2011, utilizan técnicas cuasi experimentales para medir el impacto de la ampliación de la jornada escolar; entre los principales resultados se encuentra que existe un efecto positivo de programa en el aprendizaje medido a través de las pruebas estandarizadas; otros resultados importantes son la reducción en la tasa de embarazo adolescente, así como la disminución de la probabilidad de ser arrestado antes de los 25 años. No se identificaron efectos significativos en resultados del mercado laboral como tasa de empleo o salarios.

Por otro lado, Llach et al (2009) estudian el efecto del aumento en la duración de la jornada escolar en variables educativas y del mercado de trabajo en Buenos Aires, Argentina. Específicamente, los autores toman ventaja del experimento natural que ocurrió en esta

ciudad; específicamente en 1971 se decretó que cerca de la mitad de las escuelas primarias extendieran la jornada escolar. Esta política cubrió a las ciudades vecinas y los autores proveen elementos que apoyan la hipótesis de que las escuelas participantes fueron seleccionadas aleatoriamente. El resultado más importante del estudio es que entre las personas que asistían a escuelas con jornada extendida la tasa de graduación de la educación secundaria era 21 por ciento superior a la de los estudiantes que asistieron a escuelas con jornada tradicional. En contraste, no se encontró impacto en términos de las variables de ingreso laboral y empleo; ante este resultado los autores sugieren que lo que podría ser más importante es la mejora de los contenidos y la calidad de la enseñanza que la extensión de la jornada per se.

En un estudio publicado por la UNESCO (2010) se presentan, con alto grado de detalle las acciones de ampliación de la jornada escolar para Chile, Argentina, Uruguay y Venezuela, en este estudio se incluye una recopilación completa que incluye objetivos, modelos utilizados, aspectos regulatorios, operativos y hasta algunos resultados más importantes de las evaluaciones a los programas.

Método de stallings: Un instrumento para la observación del tiempo en el aula

Existen diferentes estrategias para realizar observaciones en el salón de clases que permitan determinar el uso que se le da al tiempo en el aula. La mayoría de los métodos son del tipo cualitativo y no están diseñados para presentar resultados estandarizados a gran escala, dificultando realizar un análisis comparativo (Stallings 1985). En años recientes, los investigadores han enfatizado el desarrollo de métodos de observación con medidas de alta confiabilidad y validez (Danielson, McGreal, 2000; Cameron, Connor, & Morrison, 2005; Pianta 2003). En este estudio, se seleccionó la herramienta de observación de aula de Stallings, la cual tiene la capacidad de producir resultados estandarizados y de tipo cuantitativo (Stallings 1975; Abadzi, 2006). Asimismo, dicho método permite a los investigadores medir con un alto grado de precisión la dinámica de docentes y estudiantes en el aula, prácticas en la instrucción y el entorno del salón de clase.

El método de observación de Stallings registra a los participantes, sus actividades y los materiales que se están usando en un aula durante 10 momentos independientes de la hora de clase. En cada "fotografía" o

instantánea se registra a las personas, las actividades y los materiales captados en periodos de 10 a 15 segundos. Las actividades capturadas por esta herramienta de observación, divididas en actividades académicas (o de aprendizaje) y no académica están descritas en el cuadro 1.

Cuadro 1
Actividades en el aula capturadas por el instrumento de Stallings

TIPOS DE ACTIVIDAD		ACTIVIDADES ESPECÍFICAS
Actividades académicas o de aprendizaje		(1) Lectura en voz alta (2) Exposición y/o Demostración (3) Preguntas y/o Respuestas (4) Prácticas y/o Memorización (5) Tarea/Trabajo Individual (6) Copiado
Actividades no académicas	Gestión de la Clase	(7) Instrucción Verbal (8) Disciplina (9) Administración de la clase (10) Docente administra la clase por sí solo
	Docente off-task	(11) Docente fuera de la clase (12) Docente en interacción social con los estudiantes (13) Docente no involucrado o en interacción social con otras personas

Del 15 al 24 de febrero de 2012 se visitaron 10 escuelas públicas de educación básica ubicadas en zonas rurales y urbanas marginales. Específicamente, cuatro de las escuelas participan en el programa piloto de jornada extendida y con la finalidad de tener un grupo de comparación se observaron clases de escuelas que operan bajo un esquema de jornada tradicional. En total se observaron 51 clases de educación básica, 28 clases fueron de escuelas de jornada extendida y 23 de escuelas con jornada normal (ver cuadros 2 y 3).

CUADRO 2: TAMAÑO DE MUESTRA POR GRADO		
Grado	Clases	
	Total	%
1	2	3.9
2	5	9.8
3	7	13.7
4	10	19.6
5	7	13.7
6	2	3.9
7	6	11.8
8	12	23.5
Total	51	

CUADRO 3: TAMAÑO DE MUESTRA POR TIPO DE JORNADA		
Jornada	Clases	
	Total	%
Extendida	28	54.9
Mañana	16	31.4
Tarde	7	13.7
Total	51	

La selección de la muestra fue realizada por el Ministerio de Educación. En una primera etapa se seleccionaron las escuelas de jornada extendida utilizando como principal criterio el incluir escuelas de todos los contextos posibles; una vez determinadas las escuelas de jornada ampliada, se eligieron las escuelas de jornada normal bajo el criterio de similitud en tamaño, contexto y ubicación a las primeras. Las clases de las escuelas de jornada tradicional servirán como grupo de comparación para el análisis de los indicadores.

Resultados: Los docentes en el aula

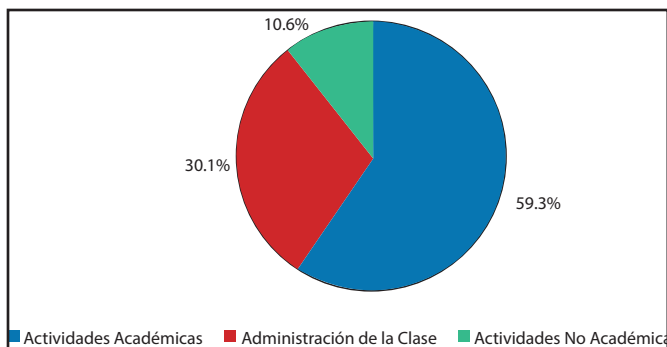
En esta sección se presentan algunos de los principales indicadores del uso del tiempo, uso de materiales y un perfil de la distribución de actividades académicas que realizan los docentes de la muestra de escuelas participantes en este estudio. Resultados completos se encuentran en la versión completa del estudio.

Uso del tiempo

Como se presenta en la gráfica 1, en promedio, los docentes de todas las escuelas observadas utilizan el 59 por ciento del tiempo de una clase para realizar actividades de tipo académico. De la misma forma, durante el 30 por ciento del tiempo los docentes realizan actividades de gestión o administración de clase y el 10 por ciento realiza actividades no académicas (off-task). Este indicador nos cuantifica de forma importante la baja eficiencia del sistema educativo; en pocas palabras, el tiempo que efectivamente los estudiantes aprovechan para educarse y aprender en el aula equivale a poco más de la mitad del tiempo de instrucción que está establecido en el calendario escolar oficial.

Lo anterior implica que en una clase típica de educación básica, durante los 45 minutos de clase, solo 27 minutos se aprovechan efectivamente para enseñar a los estudiantes, durante más de 13 minutos el docente realiza actividades de gestión de la clase y cerca de 4 minutos el docente atiende asuntos del tipo no académico o que no se requieren realizar en el aula.

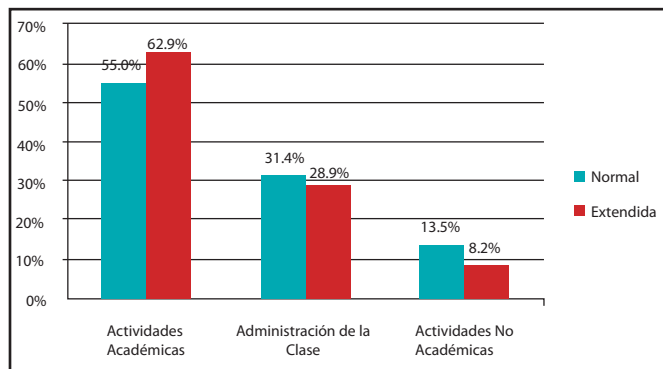
Gráfica 1
Uso del tiempo de instrucción



En la gráfica 2 se presentan los mismos indicadores del uso de tiempo por tipo de jornada de la escuela. Se observa que en las escuelas piloto con jornada extendida el tiempo de instrucción es casi 63 por ciento en comparación con un 55 por ciento de las escuelas de jornada tradicional. Asimismo, los docentes de las escuelas de jornada ampliada utilizan menos tiempo para realizar actividades de gestión de clase, aunque esta diferencia con respecto a los docentes de escuelas de jornada normal solo asciende a 2.5 puntos porcentuales. Finalmente, se observa que los docentes de escuelas con jornada normal utilizan más tiempo para realizar actividades off-task en comparación con las es-

cuelas de jornada ampliada, y la diferencia es estadísticamente significativa y asciende a más de 5 puntos porcentuales.

Gráfica 2
Uso del tiempo de instrucción por tipo de jornada escolar



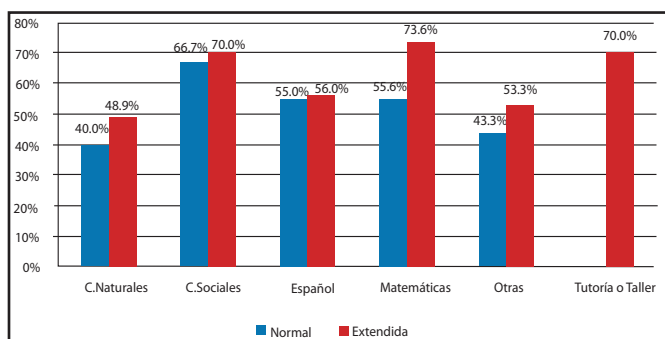
Es importante tener presente que la metodología de Stallings consiste de 10 instantáneas o fotografías diferentes de un aula de clases típica. Por ello, con los datos recolectados se obtiene información valiosa acerca de la dinámica ocurrida durante todo el periodo de clase.

Por el lado de las asignaturas, se observaron clases de diversos cursos, no obstante, se priorizó en observar asignaturas académicas de Español, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Para las escuelas de jornada extendida también se observaron cursos de tutoría y talleres, los cuales eran impartidos principalmente por las tardes. En la gráfica 3 se observa que para todas las asignaturas el tiempo de instrucción es menor en las escuelas con jornada tradicional. Asimismo, sobresale el caso de los cursos de Matemáticas en donde la diferencia en el tiempo en actividad académica entre los dos tipos de escuelas es substancial; en las escuelas con jornada normal se utiliza efectivamente un 55 por ciento del tiempo de clase y en las de jornada extendida un 73 por ciento, es decir, 18 puntos porcentuales de diferencia.

Un aspecto que sobresale es el tiempo en actividad académica en las tutorías y talleres de las escuelas de jornada extendida, el cual asciende, en promedio, al 70 por ciento del tiempo de una clase. Lo anterior revela que los estudiantes de las escuelas participantes en el programa piloto sí están ofreciendo más tiempo de instrucción a los estudiantes que asisten a ellas.

Gráfica 3

Uso del tiempo de instrucción por asignatura y tipo de jornada



Materiales utilizados por los docentes

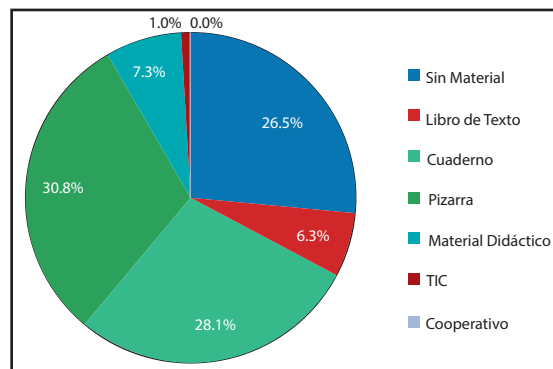
En esta sección se presenta el panorama del uso de materiales por parte de los docentes mientras realizan una actividad académica en clase.

Los datos recolectados muestran que la pizarra o tablero es el material más utilizado en las escuelas de la muestra, en específico, este material se utiliza en casi 31 por ciento del tiempo que el docente enseña a sus estudiantes. En promedio, el 28 por ciento del tiempo los docentes utilizaban los elementos de escritura (cuaderno, etc.), y en tercer lugar, en el 26.5 por ciento del tiempo de instrucción el docente no utiliza ningún material como apoyo a la enseñanza (ver gráfica 4).

También, es evidente el escaso uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), las cuales se utilizan, en promedio, solo el 1 por ciento del tiempo en que los docentes están en una actividad académica en clase. Por último, en ninguna de las clases observadas se presentó la categoría de trabajo cooperativo y por ello se refleja una participación nula de esta actividad. Es importante clarificar que si bien esta categoría no constituye un material en sí, se incluye en el instrumento con el objeto de capturar el tiempo en que los estudiantes desarrollan el aprendizaje cooperativo y se estimulan habilidades de orden cognitivo superior. Este resultado indica que en las escuelas participantes en el estudio aún persiste una preferencia por parte de los docentes hacia modelos de enseñanza tradicional en donde se planifican actividades homogéneas para todos los estudiantes.

Gráfica 4

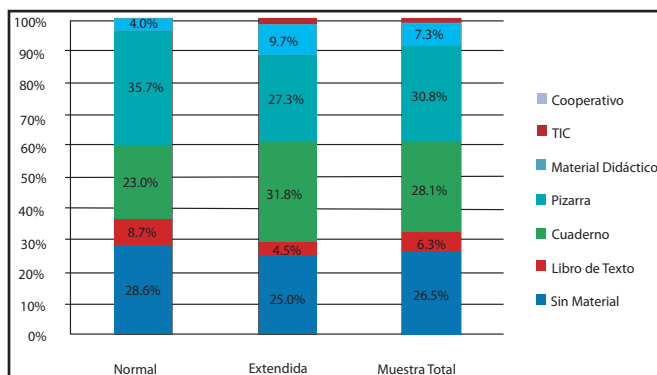
Materiales utilizados en clase



En el análisis del uso de materiales por el tipo de jornada en la escuela se encuentran diferencias importantes (ver gráfica 5). En las escuelas de jornada extendida el material más utilizado es el cuaderno con casi 32 por ciento del tiempo, por otro lado, en las escuelas de jornada tradicional la pizarra es el material más utilizado. Resalta también que en las escuelas de jornada extendida es escaso el uso de libros de texto en comparación con las escuelas de jornada tradicional.

Gráfica 5

Materiales utilizados en clase por tipo de jornada

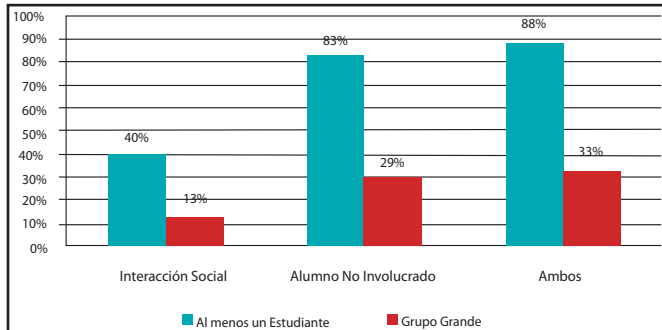


Resultados: Los estudiantes en el aula

Las observaciones tomadas sobre las actividades de los estudiantes durante las clases, muestran que en promedio, en el 40 por ciento del tiempo de clase hay al menos un grupo pequeño de estudiantes conversando o en interacción social. Un resultado aún más sorprendente es que en más del 80 por ciento del tiempo de clase se registró la presencia de al menos un estudiante no involucrado con la actividad del docente y en 88 por ciento del tiempo al menos un estudiante se encontraba en alguna de estas dos actividades no académicas (off-task).

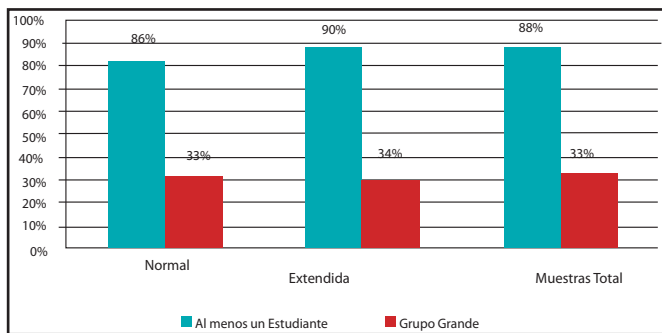
Si acotamos el análisis para identificar la presencia de grupos grandes de estudiantes en actividades off-task, se observa que en 13 por ciento del tiempo hay un grupo grande en interacción social, en 29 por ciento un grupo grande de alumnos no está involucrado y en el 33 por ciento del tiempo de instrucción sucede alguno de estos dos fenómenos con un grupo de 6 o más estudiantes en el aula (ver gráfica 6).

Gráfica 6
Porcentaje del tiempo en el aula con estudiantes "off-task"



En la gráfica 7 se presenta el porcentaje del tiempo en que se registra la presencia de alumnos off-task por tipo de jornada. En particular, se observa que en las clases de escuelas con jornada extendida es más frecuente la presencia de al menos un estudiante en actividades off-task en comparación con las escuelas de jornada tradicional; no obstante, cuando se analiza la presencia de grupos grandes de estudiantes la diferencia entre las escuelas de jornada extendida y jornada normal es mínima (1 por ciento).

Gráfica 7
Porcentaje del tiempo en el aula con estudiantes "off-task" por tipo de jornada



Resultados: Las escuelas de jornada extendida en la República Dominicana

El calendario escolar oficial publicado por el Ministerio de Educación establece que en los centros educativos de educación básica con jornada normal se ofrecen 5 periodos de clase al día, de 45 minutos cada uno. En las escuelas de jornada matutina, las clases son impartidas de las 8:00 a las 12:30 horas y en las escuelas con jornada vespertina el horario es de 14:00 a 17:30 horas.

Por otro lado, en las escuelas de jornada extendida el horario oficial es de 8:00 a 16:00 horas con aproximadamente 3 recesos y se ofrecen a los estudiantes 5 periodos de clase por la mañana y 3 periodos de talleres o actividades de tutoría por la tarde, dando un total de 8 periodos de 45 minutos.

La información oficial del tiempo de clase se resume en el cuadro 4, asimismo, utilizamos el indicador del porcentaje de tiempo en el cual los docentes están en una actividad académica para obtener una estimación del tiempo efectivo de instrucción en ambos tipos de escuelas. En el cuadro se observa que, en promedio, en las escuelas de jornada normal los estudiantes trabajan 2.1 horas (124 minutos) diarias en una actividad de aprendizaje con los docentes. Por su parte, en las escuelas de jornada extendida el tiempo de instrucción efectiva asciende a 3.8 horas (226 minutos) diarias, es decir, casi el doble del tiempo que el ofrecido en las escuelas de jornada normal.

Cuadro 4
Tiempo oficial de clase y tiempo efectivo de clase en escuelas de jornada normal vs extendida

JORNADA	JORNADA ESCOLAR OFICIAL			ESTIMACIÓN DEL TIEMPO EFECTIVO DE CLASE POR DÍA		
	Periodos (45 minutos c/u)	Minutos	Horas	Tiempo en actividad académica	Minutos	Horas
Normal	5	225	3.75	55%	124	2.1
Extendida	8	360	6	63%	226	3.8

La evidencia recolectada mediante el método de Stallings, la cual solo es representativa para la muestra de instituciones, nos proporciona elementos que indican que en las escuelas de jornada extendida los docentes hacen un uso más eficiente del tiempo de instrucción en comparación con los docentes de las escuelas de jornada normal; de esta forma, los estudiantes de las escuelas de jornada extendida reciben casi el doble de tiempo de instrucción en relación a los estudiantes de escuelas con jornada normal. Es importante considerar que este resultado es únicamente para las escuelas de la muestra y no considera otros factores como la calidad de las prácticas pedagógicas ni el dominio de los contenidos curriculares, etc.

Otro resultado importante es que en las escuelas de jornada ampliada la duración del día escolar (horarios de entrada y salida de los estudiantes) coincidía en la mayoría de los casos con el oficialmente establecido. En contraste, en las escuelas de jornada normal, en la mayoría de las escuelas se observó que la duración de jornada (4 horas) difícilmente se cumple. Por ejemplo, los docentes, y en ocasiones los directivos, llegaban tarde a la escuela, o bien las clases se terminaban antes de la hora oficialmente estipulada. En algunos casos los estudiantes mencionaron que como resultado de la visita habían permanecido más tiempo en la escuela.

A pesar de que la oferta de actividades para los estudiantes es variada, las actividades académicas fueron el elemento más importante que se desarrollaba durante la tanda vespertina en las escuelas de jornada extendida.

Otros resultados importantes relacionados con las prácticas observadas en las escuelas de jornada extendida se resumen a continuación: a) En términos generales, el ambiente escolar es más positivo y la comunicación entre los docentes y directivos es más efectiva en comparación con las escuelas de jornada tradicional; b) También, se observó que los docentes tienen una relación más cordial y con un grado mayor de comunicación con los estudiantes en comparación con los docentes de las escuelas de jornada tradicional; c) El programa de escuelas de jornada ampliada es un conjunto de múltiples intervenciones que ha beneficiado a una muestra de escuelas (contratación de nuevos docentes o monitores, oferta de cursos de capacitación a docentes y directivos, inversión en recursos en el mejoramiento del equipamiento e infraestructura de los planteles, alimentos); d) En la mayoría de las escuelas visitadas hay problemas con la orga-

nización e identificación del horario escolar, en las escuelas de jornada ampliada, los directores aun realizan ajustes para integrar al horario escolar las actividades adicionales y a los nuevos docentes o tutores (también denominados monitores). En las escuelas de jornada tradicional, donde no ha habido cambios recientes, los directores no cuentan con un esquema de organización e identificación de horarios eficiente y esto en algunos casos retrasó la identificación y selección de las clases a observar.

Consideraciones finales

En resumen, la evidencia proporcionada por las observaciones de aula indica que las escuelas participantes en el programa de jornada ampliada son más efectivas en el uso del tiempo de clase que las escuelas no participantes en el programa. No obstante, los indicadores de uso del tiempo aún parecieren estar por debajo de los referentes internacionales. Todavía el porcentaje de tiempo dedicado a actividades de gestión de la clase es relativamente de los más altos en comparación con otros países latinoamericanos.

Ante el panorama presentado en este reporte, se identifican las siguientes oportunidades de mejora: 1) Es necesario apoyar a los docentes con herramientas para lograr una administración eficiente del tiempo de clase (el referente es 85 por ciento del tiempo de clase); 2) Es necesario investigar a profundidad la razón del alto porcentaje del tiempo de clase dedicado a la administración de la clase, y con base en eso, diseñar una política efectiva para reducirlo; 3) Diseñar o complementar los actuales cursos de capacitación para docentes que les ayude a desarrollar las habilidades para involucrar y atraer la atención de todos los estudiantes, principalmente la de aquellos que no están en la misma actividad; 4) Apoyar a los docentes a fomentar los métodos de instrucción activa y el trabajo cooperativo entre los estudiantes y de esta forma minimizar los métodos pasivos como el copiado y el monitoreo del trabajo individual; 5) Profundizar en estudios acerca de la efectividad del material didáctico en el aprendizaje de los estudiantes considerando el porcentaje de uso de los materiales presentados en este estudio.

Finalmente, es importante tener presente que los resultados de este reporte son limitados y ayudan a comprender una de las múltiples dimensiones de la dinámica de una clase, por ello deben de ser interpretados como parte de un fenómeno más complejo. Es decir, con el instrumento de Stallings se captura información

sobre el uso del tiempo por parte de los docentes entre actividades académicas y no académicas, pero no permite recolectar datos sobre la calidad de la información transmitida a los estudiantes, el grado de implementación del currículo, la efectividad de las prácticas de disciplina y control del orden en la clase, entre otras. Estas limitaciones del instrumento deben de ser claramente reconocidas para hacer el más apropiado uso de estos resultados.

BIBLIOGRAFÍA

1. Abadzi, H. 2006. "Efficient Learning for the Poor: Insights from the Frontier of Cognitive Neuroscience", The World Bank.
2. Bellei, Cristián. 2009. "Does lengthening the school day increase students' academic achievement? Results from a natural experiment in Chile." *Economics of Education Review* 28(5):629-640.
3. Benavot, A. (2004) A global study of intended instructional time and official school curricula, 1980-2000. Geneva: UNESCO- EFA Global Monitoring Report.
4. Benavot, A. 2004. A global study of intended instructional time and official school curricula, 1980-2000. Geneva: UNESCO- EFA Global Monitoring Report.
5. Chetty, R., Friedman, J., & Rockoff, J. 2011. "The Long-Term Impacts of Teachers: Teacher Value-Added and Student Outcomes in Adulthood". NBER Working Paper No. 17699, December 2011.
6. Contreras, Dante, Paulina C, and Soledad Cabrera. 2010. The effects of lengthening the school day on female labor supply: Evidence from a quasi-experiment in Chile. Working Paper 323. University of Chile, Department of Economics.
7. Danielson, Charlotte. & Thomas L. McGreal. (2000). *Teacher evaluation to enhance professional practice*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.
8. García-Huidobro, J. E. y Concha, C. (2009) *Jornada Escolar Completa: la Experiencia Chilena*. Disponible en: http://basica.sep.gob.mx/temposcompleto/memorias/reunionnac/conferencias/carlos_concha_chile.pdf
9. Hanushek, Eric A. 2011. "The Economic Value of Higher Teacher Quality". *Economics of Education Review* 30: 466-479.
10. Hanushek, Eric A., and Steven G. Rivkin. 2010. "Using Value-Added Measures of Teacher Quality." *American Economic Review* 100(2):267-71.
11. Hays J. 2009. *School Life in Japan: School Day, School Year, Lunches, Pinworm Checks, Swimming, Cell Phones, Class Size And Rules*.
12. Kane, T., Taylor, E., Tyler, J., and Amy Wooten. 2011. "Identifying Effective Classroom Practices Using Student Achievement Data". *Journal of Human Resources* 46(3): 587-613.
13. Klaveren, Chris van, H. Terwijn, and E. Meyer. 2011. *The Weekend School Effect on Perceived Cognitive and Social Competences: Evidence from a Randomized Controlled Experiment*. Working Paper 38. Top Institute for Evidence Based Education Research.
14. Lavy V. 2010. Do differences in school's instruction time explain international achievement gaps in math, science, and reading? Evidence from developed and developing countries. NBER, Working Paper 16227. URL: <http://www.nber.org/papers/w16227>
15. Llach, Juan, Cecilia Adrogué, and María Gigaglia. 2009. "Do Longer School Days Have Enduring Educational, Occupational, or Income Effects? A Natural Experiment in Buenos Aires, Argentina." *Economía* 10(1):1-43.
16. Lockheed & Verspoor 1991, *The EFA Global Monitoring Report Team*
17. Ministerio de Educación. "Calendario Escolar 2011-2012" disponible en Internet: <http://www.see.gob.do/documentosminer/Doc/curricular%20y%20Docente/calendario11-12.pdf>
18. OCDE 2011, *Education at a Glance 2011. The Learning Environment and Organization of Schools*.
19. OCDE. 2009. *Viewing the Japanese school system through the prism of PISA*. URL: <http://www.oecd.org/japan/46623994.pdf>
20. OCDE. 2011. *PISA IN FOCUS 2011/3 (Abril) "Does investing in after-school classes pay off?"*
21. Pianta, R. C. (2003). *Standardized observations from pre-K to 3rd grade: A mechanism for improving access to high-quality classroom experiences and practices during the p-3 years (working paper)*. New York: Foundation for Child Development.
22. Pires, Tiago, and Sergio Urzua. 2011. "Longer School Days, Better Outcomes?" *European Economic Association & Econometric Society, 2011 Parallel Meetings 25 - 29 August 2011 Oslo*.
23. Pulkkinen L. 2003. "The Organization of School Day in Finland and the Concept of "Integrated School Day" in the MUKAVA Project". In *Ganztagsangebote in der Schu-*

- le seminar in Frankfurt, 1-2 December 2003. URL, PDF: http://www.mukavahanke.com/english/Frankfurt_2003.pdf
24. Silva E. 2007. On the Clock: Rethinking the Way Schools Use Time, Reports & Briefs, Education Sector. URL: <http://www.education-sector.org/publications/clock-rethinking-way-schools-use-time>
 25. Stallings, J. 1980. "Allocated academic learning time revisited, or beyond time on task". *Educational Researcher*, 9(11), 11-16.
 26. Stallings, J. 1985. "Implications from the research on teaching for teacher preparation". In I. E. Housego & P. P. Grinunett (Eels.), *Teaching and teacher education: Generating and utilizing valid knowledge for professional socialization* (pp 161-179). Vancouver: The University of British Columbia, Centre for the Study of Teacher Education, Faculty of Education.
 27. Stallings, J., & Kaskowitz, D. 1974. *Follow through classroom observation evaluation, 1972 1973* (SRI Project URU- 7370). Menlo Park, CA: Stanford Research Institute.
 28. TASC. 2010. *Unlocking the Power of Expanded Learning Time: Year Two Report*. URL: <http://www.tascorp.org/>
 29. The EFA Global Monitoring Report Team (2008) EFA. *Global monitoring report*. Disponible en <http://www.unesco.org/education/gmr2008/> UNESCO publishing. Oxford University Press.
 30. UNESCO. 2004. *EFA Global monitoring report 2005. Education for All: The Quality Imperative*. Paris: UNESCO.
 31. UNESCO. 2010. *Estado del arte: Escolaridad primaria y jornada escolar en el contexto internacional. Estudio de casos en Europa y América Latina*.
 32. UNESCO. 2012. "Global Survey on Instructional Time – 2012"/ "Encuesta Mundial sobre el uso de Tiempo de instrucción". UNESCO International Bureau of Education (UNESCO-IBE) and the UNESCO Institute for Statistics (UIS).
 33. Woehrle T, Susan Fox and Brenda Hoskin. 2005. "An examination of the Balanced School Day Schedule". *Ontario Action Researcher*, v8 n3 article 1 2005. URL: <http://oar.nipissingu.ca/PDFS/V831E.pdf>
 34. World Bank (2004) *Books, Buildings and Learning Outcomes: An Impact Evaluation of World Bank Support to Basic Education in Ghana*. Washington, DC: World Bank.

H. La educación en la República Dominicana: Contrastes entre PIB, gasto público en educación y el desarrollo de la ciencia y la sociedad

Mtro. José Rafael Beras R., INEFI, República Dominicana.

Introducción

Sir Ken Robinson en su tratado sobre Paradigmas del Sistema Educativo, plantea: "que todos los países del mundo están reformando la educación pública basado en dos razones: una de ellas es la económica, necesitamos educar a nuestros hijos para que ocupen su lugar en la economía del siglo 21, pero ¿cómo podemos hacer eso? Si ni siquiera podemos controlar la economía del fin de semana.

La segunda razón es cultural, ¿cómo podemos educar a nuestros niños, para que tengan sentidos de identidad cultural, y a la vez formar parte del proceso de globalización? El problema es que el sistema educativo actual fue concebido para una era diferente, en las circunstancias económicas de la Revolución industrial, recordemos que antes de la mitad del siglo XIX la educación pública no existía, los que querían estudiar debían asistir a los centros Jesuitas y había que pagar por ello.

Nuestros hijos están viviendo en el periodo más intensamente estimulante de la historia de la Tierra, son acosados con informaciones y reclaman su atención desde todos los medios (iphone, vallas publicitarias, cientos de canales de televisión, la internet, los celulares, etc.) y nosotros los penalizamos por distraerse, ¿distraerse de qué? Cosas que son un aburrimiento en la escuela sobre todo. Estamos anestesiando a nuestros alumnos, cuando deberíamos estimularlos, despertarlos para que vean lo que sucede en su interior.

Esta situación se encuentra reforzada por el tipo de modelo industrializado que controla nuestro sistema educativo, miremos de cerca su estructura: escuelas organizadas en forma de fábricas, con timbres que suenan, instalaciones separadas, organizadas por asignaturas, educamos por lotes y lo hacemos pasar por el sistema según su grupo de edad." (<http://www.youtube.com/watch?v=AZ3JmuaUrxs>)

Es por estas razones que debemos encontrar un cauce para volver a la educación donde nuestros niños al tiempo que aprenden se divierten, debemos preguntarnos: ¿cómo lograr el desarrollo científico técnico,

sin deshumanizarnos?, ¿cómo el desarrollo científico impacta el gasto educativo?, ¿cómo impacta el gasto educativo el desarrollo de la sociedad?, ¿qué relación existe entre el PIB y el gasto educativo en la Rep. Dominicana? Es justamente hacia donde queremos inducir estas consideraciones. Primero invito a dar un vistazo a la situación de la educación en América Latina.

Objetivo general

Valorar la educación en la Rep. Dominicana y el contraste existente entre PIB, gasto público en educación y el desarrollo de la ciencia y la sociedad.

Objetivos específicos

- **Analizar el comportamiento** de las reformas que dieron origen al sistema educativo actual en la Rep. Dom.
- Contextualizar la situación latinoamericana en torno a la inversión en educación, gasto público, PIB, desarrollo social y el desarrollo de la ciencia y la sociedad.
- Valorar el contraste existente en la educación dominicana entre PIB, gasto público en educación y el desarrollo de la ciencia y la sociedad.
- Sugerir acciones focalizadas tendentes a resolver la situación actual de la educación dominicana.

Diagnóstico situacional de la educación latinoamericana

Después de leer estas aseveraciones es lógico interesarnos por la pregunta ¿Cómo llegamos aquí? ¿Qué factores permearon semejante desastre? Veamos y vayamos juntos en busca de posibles respuestas.

¿Cómo llegamos a esta situación? ¿Dónde y cómo se originó todo?

Para entender la complejidad del asunto tomaremos como referencia el siglo XX, donde con la caída de los gobiernos autoritarios de la región se perfiló una nueva cosmovisión del mundo, también debemos hacer referencia a las crisis económicas que caracterizaron los setenta y ochenta, conocida como "la década perdida".

La crisis fue tan marcada que hubo la necesidad de crear varias instituciones internacionales, las cuales hasta la fecha trazan los grandes lineamientos que rigen los acuerdos entre las naciones en torno a la educación, entre ellas: la UNESCO, organismo especializado de las Naciones Unidas. (<http://es.wikipedia.org/wiki/Unesco>).

También se creó la OEI en 1949 bajo la denominación de Oficina de Educación Iberoamericana y con el carácter de agencia internacional como consecuencia del I Congreso Iberoamericano de Educación celebrado en Madrid, España. Su objetivo es promover la cooperación educativa, científica, cultural y tecnológica entre los países iberoamericanos. (<http://www.oei.es/acercadelaoei.php>)

Ante la crisis, otros organismos comenzaron a tener incidencias en las problemáticas latinoamericanas, que aunque no son organismos especializados en el tema de la educación, pero toman parte en lo referente a las financiaciones, como es el caso del Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM) y el Banco Interamericano de desarrollo (BID). Estas instituciones delinearon las políticas que habrían de ser consideradas por los Estados para apalea la situación crítica de la región. Estas políticas fueron de corte estructural, y trajeron consigo un alto costo social. Era necesario disminuir el gasto público, pagar impuestos, privatización de las empresas públicas y de los servicios sociales, pago de servicios públicos por los usuarios y estimular la exportación.

En medio de este cúmulo de condiciones restrictivas las instituciones educativas agudizaron sus crisis, pues esta nueva realidad les imponía la necesidad de cambiar tanto las estructuras existentes como los fines y propósitos perseguidos por la educación hasta ese momento. Así comenzaron las reformas en medio de conflictos ideológicos, políticos y económicos.

Buscando respuestas a la crisis se gestaron tres tipos de reformas: "la basada en la competitividad, la cimentada en los imperativos financieros y la apoyada en la equidad". (Gallegos, 2005). La primera surgió por la necesidad de insertarse urgentemente en el mercado financiero, para lograrlo fue necesario la creación de planes educativos dirigidos a la formación de recursos humanos altamente calificados. La segunda, dirigida a la reducción del gasto público y como vía de conse-

cuencia de la educación pública. La tercera reforma, pretende aumentar la igualdad de oportunidades económicas y educativas, así como la movilidad social.

Detrás de estas concepciones de reforma, a nuestro juicio, descansa la realidad de lo que tenemos hoy en materia de las nuevas crisis sociales y educativas, puesto que todas estas reformas se enmarcaron en la búsqueda de mejoras educativas para alcanzar metas económicas, al margen de problemáticas sociales más profundas como le desigualdad social.

En los países Latinoamericanos encontramos otro común denominador en torno a la educación: el gasto público en educación es significativamente bajo con relación al PIB, aparejado a esto encontramos sistemas burocráticos, anárquicos y deficientes, con honrosas excepciones. ¿Cómo podemos entender el gasto en educación? Para el Banco Mundial el gasto público en educación como % del PIB es el total del gasto público (corriente y de capital) en educación como porcentaje del producto interno bruto (PIB) en un año determinado. El gasto público en educación incluye el gasto público en instituciones educativas (públicas y privadas), administración de la educación, y las transferencias / subsidios para entidades privadas (estudiantes / hogares y entidades). <http://data.worldbank.org/indicador/SE.XPD.TOTL.GD.ZS>

Cada país establece el por ciento de inversión que debe destinar al gasto publico educativo, es entendible que dada la cantidad de necesidades existentes en los países latinoamericanos y la diversificación de las mismas, se vean impelidos a dividir los ingresos del PIB. Lo que es cuestionable y desdeñable es, ¿por qué estos países conscientes del impacto que genera el desarrollo educativo en la sociedad, asignan tan bajos porcentajes al gasto público educativo?

También llama poderosamente la atención que las instituciones internacionales como la CEPAL, UNESCO, LA ONU, BANCO MUNDIAL, FMI, OEI, OIT, La Unión Europea, el MERCOSUR, el Vaticano, entre otras, no pongan en la agenda del mundo las sugerencias de políticas que contribuyan a normar el porcentaje del PIB que debe ser destinado al gasto educativo, teniendo en cuentas el desarrollo social y el desarrollo científico técnico. Veamos a continuación cómo fue distribuido el gasto público en educación, según el PIB de los países de Latinoamérica, según la base de datos del Banco Mundial.

Cuando observamos el comportamiento del PIB en los países de América Latina, según el Banco Mundial, resalta a simple vista que Cuba lleva la delantera con un 13.63, igualmente que Rep. Dominicana es el país con el menor porcentaje del PIB asignado como gasto público en educación con 2.2. Indudablemente que estos aportes están íntimamente ligados a los sistemas políticos que rigen a ambos países, mientras Cuba prioriza la inversión en educación, la República Dominicana otorga mayor importancia a la macro inversión asumiendo las construcciones como su punto más luminoso.

En resumen, en la radiografía de la educación en Latinoamérica se observa:

- Baja inversión en el gasto público en educación.
- Incumplimiento de las normas legales que rigen la inversión en educación.
- Falta de compromisos de los Estados con el desarrollo educativo.
- Alto índice de analfabetismo.
- Incoherencia entre los planes educativos y el desarrollo social.
- Significativo desarrollo tecnológico pobremente aplicado a la educación.
- Deficientes partidas presupuestarias asignadas a la educación con relación al PIB.
- Sistemas educativos descontextualizados del entorno global.
- Deficiencias en la cobertura escolar.
- Altos niveles de deserción escolar.
- Deficiencias de las infraestructuras escolares.
- Bajos salarios.
- Desactualización docente.
- Deficiencias en la profesionalización docente.
- Ausencias de investigaciones científicas.
- Déficit de profesores.
- Sobrepoblación estudiantil.
- Alto índice de jóvenes en tandas nocturnas.

Situación de la educación dominicana

“Los efectos de la llamada década perdida repercuten en los sistemas educativos de los países de América Latina y el Caribe. Avanzada la década de los ochenta surgen movimientos dirigidos por sectores del empresariado, de la sociedad civil y de la educación, apoyado por organismos internacionales, quienes alertan al país sobre la proximidad del inicio del nuevo siglo

con niveles educativos que se constituyen en el principal obstáculo para salir de la crisis y para enfrentar los retos del crecimiento y el desarrollo sostenible. La brecha entre los países pobres y los ricos se amplía y uno de los principales indicadores de esas diferencias se encuentra en los niveles educativos de la población y el acceso al conocimiento.”

Entre los movimientos y compromisos de mayor trascendencia en el ámbito nacional e internacional, durante los últimos veinte años, se destacan:

- **Proyecto Principal de Educación de América Latina y el Caribe**, aprobado en Quito, Ecuador, en abril del 1981.
- **Plan Educativo** a finales de 1988 e impulsado por la Asociación de Industriales de Herrera; el Instituto Tecnológico de Santo Domingo y la Fundación Friederich Ebert. En enero del 1990 este grupo propone el Decálogo Educativo que contiene las 10 metas educativas que el país debe lograr. Se aprueba en diciembre del 1992, inicia su ejecución en 1993.
- **Conferencia Mundial Educación para Todos**. Celebrada en Jomtien, Tailandia, en marzo del 1990.
- En la República Dominicana se organizan instituciones para apoyar los cambios en educación. Se destaca Acción para la Educación Básica, **EDUCA**.
- **El VI Congreso Nacional de la Asociación Dominicana de Profesores (ADP)**, celebrado en septiembre del 1990, aprueba el documento “Situación de la Educación y Perspectivas para el año 2000”.
- **En 1991 se produce el documento Un Pacto con la Patria y el Futuro de la Educación Dominicana**, elaborado por la Comisión Presidencial, nombrada mediante el decreto No.209-91, la cual estaba constituida por un grupo de educadores. (Plan estratégico de desarrollo de la educación dominicana 2003-2012).

Exploremos más de cerca la base legal que sustenta el sistema educativo dominicano.

Contexto legal de la educación dominicana

La ley General de Educación 66-97 constituye la norma legal que rige el sistema educativo dominicano. Establece en su artículo 197 lo siguiente: "El gasto público anual en Educación debe alcanzar en un período de dos años, a partir de la promulgación de esta ley, un mínimo de un 16% del gasto público total o un 4% del producto bruto interno (PBI) estimado para el año corriente, escogiéndose el que fuere mayor de los dos, a partir del término de dicho período, estos valores deberán ser ajustados anualmente en una proporción no menor a la tasa anual de inflación, sin menoscabo de los incrementos progresivos correspondientes en términos de porcentaje del gasto público o del producto interno bruto."

La Constitución General de la Rep. Dominicana, en su Artículo 63: Derecho a la Educación acápite 10 establece: "la inversión del Estado en la Educación, la ciencia y la tecnología deberá ser creciente y sostenida, en correspondencia con los niveles de desempeño macroeconómico del país. La ley consignará los montos mínimos y los porcentajes correspondientes a dicha inversión. En ningún caso se podrá hacer transferencias de fondos consignados a financiar el desarrollo de estas áreas."

Aunque la Constitución no hace referencia al gasto público en educación, es importante entender cómo está estructurado y qué posibilidades reales existen para su abordaje.

Gasto público en educación con relación al PBI en la Rep. Dominicana

El gasto público en educación (GPE) está constituido por la aplicación de recursos en el sector educativo por parte del MINERD y de otras instituciones gubernamentales, entre las que se destacan la Presidencia de la República, los ministerios de Trabajo, Obras Públicas y Fuerzas Armadas.

Pero, ¿en qué medida impacta esta realidad el desarrollo de la sociedad? Para los Estados mantenerse competitivos precisan de personas altamente calificadas, estos recursos humanos demandan de universidades para su formación y las universidades reclaman profesionales para la aplicación de los planes de estudio. Esto plantea la aparición de un círculo procesual que debería tener una correcta relación entre insumo, proceso, producto. El insumo estará representado por la

inversión en el gasto público educativo (% del PIB), el proceso por la educación en sí misma y el producto por el desarrollo que experimenta la sociedad en su conjunto.

Sin embargo, si el enfoque de desarrollo social está concebido en función de dar respuesta a las necesidades de personas calificadas para la competitividad, entonces tendremos individuos con gran dominio tecnológico, hablando varios idiomas y de gran actualidad informativa. Pero, ¿es esto desarrollo social?

Para James Midgley el desarrollo social es "un proceso de promoción del bienestar de las personas en conjunción con un proceso dinámico de desarrollo económico". El desarrollo social es un proceso que, en el transcurso del tiempo, conduce al mejoramiento de las condiciones de vida de toda la población en diferentes ámbitos: salud, educación, nutrición, vivienda, vulnerabilidad, seguridad social, empleo, salarios, principalmente. Implica también la reducción de la pobreza y la desigualdad en el ingreso. En este proceso, es decisivo el papel del Estado como promotor y coordinador del mismo, con la activa participación de actores sociales, públicos y privados. (http://archivos.diputados.gob.mx/Centros_Estudio/Cesop/Comisiones/d_dsocial.htm)

Es observable en el concepto de James Midgley, que el componente más influyente en el desarrollo social es la educación, porque interactúa con los demás indicadores de calidad de vida de forma transversal, promoviendo y regulando a los demás. El problema de salud es primero que todo un problema educativo y lo propio puede ser establecido para la vulnerabilidad, para la desigualdad, para la seguridad social, para el empleo, en fin para todos los indicadores de calidad de vida.

Esta deficiencia en la inversión en el gasto público educativo ha provocado la aparición de otro fenómeno, la educación privada. Al observar las clases poderosas la agudización de la falta de presupuesto para la educación, encontraron detrás de esta situación un mecanismo de subsistencia y nuevas fuentes de negocios, de manera que comenzaron a surgir los colegios o centros educativos privados, instituciones con fines de lucro, que ofertan educación de calidad, pero con alto costo para las familias.

El impacto de estas instituciones ha sido tan marcado que agudizó la separación de clases entre niños de escuelas públicas y niños de colegios privados. La desigualdad social encontró entonces una nueva casa, en donde se les enseña a los niños ricos, que son diferentes a los demás niños. Donde el estándar de comportamiento determina los saberes.

El desarrollo científico técnico y su contraste con el desarrollo de la educación y la sociedad

El Instituto Dominicano de las Telecomunicaciones (INDOTEL) ha dotado de telecomunicación a los 16 parajes de las provincias más pobres, los cuales cuentan con 108 localidades con servicios de telefonía domiciliaria, 108 localidades con servicios de internet Banda Ancha, centros de llamadas, centros de internet, salas digitales, salas para médicos y telemedicina. Al margen de esta realidad se encuentra otro mundo que parece caminar de forma paralela en el concierto de organizaciones gubernamentales: el Ministerio de Educación.

La educación dominicana se ha centrado en priorizar las ciencias sociales, las ciencias matemáticas, la lengua española y las ciencias naturales. Sin embargo, vivimos en un mundo globalizado donde conviven el transporte en burro y el celular, el internet y la falta de energía eléctrica. Necesitamos una educación utilitaria y al mismo tiempo emancipadora de las desigualdades sociales. Cuando la tecnología y la ciencia se combinan con la educación en una alianza estratégica, afloran diversos beneficios, entre ellos:

- Cuando la ciencia y la tecnología se ponen en función de la educación, aumenta el capital humano, por lo tanto se experimenta un desarrollo social.
- Cuando la ciencia y tecnología se ponen en función de la educación, disminuye la desigualdad social.
- Cuando la ciencia y tecnología se ponen en función de la educación, disminuye la exclusión social.

<http://www.indotel.gob.do/index.php/documentos/presentaciones/desarrollo-de-las-telecomunicaciones-en-rd>

La República Dominicana cuenta con 104 proveedores de servicio de cable TV, 148 estaciones de radio AM, 247 estaciones de radio FM, 8 canales de televisión VHF, 38 canales de televisión UHF, 98 empresas con-

cesionarias de servicios de difusión por cable, 20 emisoras de onda corta, para un total de 391 emisoras de radio en todo el país. Y una penetración de 3,000.000 de usuarios del internet.

Lo complejo es que cada una de estas emisoras, lejos de convertirse en aliadas del sistema educativo, ha agudizado el problema mediante la promoción y divulgación de música, películas y videos que atentan muchas veces contra la moral y las buenas costumbres. Con alusiones directa a la depravación sexual, a los vicios como el consumo de estupefacientes y una incitación a la violencia, sin control de horas y sin restricciones, en abierta violación a las leyes establecidas.

¿Qué podemos concluir de todo lo antes dicho?, ¿qué propuestas o aprendizajes podemos extraer de todo esto?

Conclusiones

1. *Dado que el por ciento del PIB destinado al gasto educativo es determinante para garantizar el desarrollo de la sociedad mediante el uso de la ciencia y tecnología, proponemos que las instituciones internacionales que influyen y que a veces hasta determinan las tomas de decisiones, suscriban un acuerdo para estandarizar la inversión en educación en los países de Latinoamérica, de tal manera que ningún país esté por debajo de la media de desarrollo científico, técnico y social en materia educativa.*
2. Que cada país establezca claramente las políticas que regirían la inversión en educación, y que estas sean monitoreadas por los organismos internacionales.
3. Revisar y rediseñar el actual modelo educativo, el cual fue concebido para una época diferente a la que estamos viviendo hoy, porque desde ya esto plantea que los fines y propósitos del nuevo sistema educativo, deben ser diferentes y adaptados a la era del conocimiento y la tecnología.
4. "Si el 4% del PBI es equivalente al 25% del Presupuesto General del Estado, y la Ley de Educación establece escoger como referencia el valor que fuera mayor entre el 4% del PBI y el 16% del gasto público total, se concluye que el Estado ha acumulado una deuda significativa con la educación nacional."

5. La creación de un marco legal bilateral que permita el intercambio de experiencias y la validación de conocimientos a través de una certificación internacional, en vez de una competencia desleal en busca de pasar de la categoría tercermundista a país desarrollado.
6. El Ministerio de Educación está llamado a promover un cambio radical en el actual modelo educativo, un modelo en función de la erradicación de la desigualdad, la vulnerabilidad y la exclusión, y no solo la búsqueda de transmisión de información que solamente sirve para agudizar la crisis actual.
7. Promover legislaciones que sensibilicen a los medios de difusión masivos para que apoyen la educación dominicana, en dos aspectos fundamentales: eliminación de material nocivo e implementación de espacios para la promoción y divulgación de la educación.

Referencias virtuales

1. (<http://www.taringa.net/posts/info/1863900/problemas-de-la-educacion-latinoamericana.html>)
2. <http://data.worldbank.org/indicator/SE.XPD.TOTL.GD.ZS>
3. <http://www.ibge.gov.br/paisesat/main.php>
4. <http://datos.bancomundial.org/indicador/SE.XPD.TOTL.GD.ZS/countries>
5. Plan estratégico de desarrollo de la educación dominicana 2003-2012
6. <http://www.see.gob.do/Lists/Anlisis%20Financiero/AllItems.aspx>
7. http://archivos.diputados.gob.mx/Centros_Estudio/Cesop/Comisiones/d_dsocial.htm
8. <http://datos.bancomundial.org/indicador/SP.POP.SCIE.RD.P6/countries>
9. <http://datos.bancomundial.org/indicador/SL.TLF.0714.FE.ZS/countries>
10. Metas Educativas 2021. OEI
11. <http://www.indotel.gob.do/index.php/documentos/presentaciones/desarrollo-de-las-telecomunicaciones-en-rd>
12. <http://www.youtube.com/watch?v=AZ3JmuaUrxs>

Bibliografía

1. Collado, F. (2012): Efecto multiplicador de la Educación en el desarrollo humano, Editora Universitaria, Rep. Dom.
2. Constitución de la Rep. Dom., Serigraf, 2010.
3. Gallego, M. (2005): La Educación en Latinoamérica y el Caribe: puntos críticos y utopías. Revista Latinoamericana. México.
4. Ley General de Educación 66-97, gaceta oficial No.9951, 1997.
5. Metas Educativas 2021, OEI (2010), Madrid, España.
6. Montoya, S.(2001); Hacia dónde va el gasto público en educación? Logros y desafíos. Impreso en Naciones Unidas, Santiago de Chile.
7. Núñez, J. (2007): La ciencia y la tecnología como procesos sociales, Editorial Félix Varela, La Habana.
8. Pena, S. (2006): Gestión Escolar y reformas educativas en la R. Dom., Publicaciones Dominicanas, Santiago, R.D.
9. SEE, (2003): Plan estratégico de desarrollo de la educación dominicana 2003-2012. Rep. Dom.
10. SEE, (2008): Plan Decenal de Educación 2008-2018. Rep. Dom.
11. SEE, (2000): Síntesis de la evaluación a medio término del Plan Decenal de Educación. Sto. Dgo.

PANEL 4



MEMORIA

3^{er} CON
GRE
SO
INTER
NACIONAL



ideice
2012

PANEL 4. FORMACIÓN DOCENTE

Coordinación del panel

Mtra. Vilma Gerardo Weisz, IDEICE.

Coordinación de la mesa de trabajo y relatoría

Dra. Ceferina Cabrera, ISFODOSU: Recinto Luis Núñez Molina

Mtra. Luisa Paniagua, ISFODOSU: Recinto Urania Montás.

Descripción del Panel

Expone estudios que dan cuenta del estado de la formación docente, tanto la formación inicial como de la permanente. Esto incluye los procesos de investigación que se impulsan desde las aulas y la percepción que tienen los actores sobre la formación docente.

A. El Programa Maestro Investigador, un aporte del MINERD

Mtra. Vilma R. Gerardo W., IDEICE, República Dominicana.

Presentación

“El Docente como Investigador” es un programa fruto de la necesidad del sistema educativo dominicano para mejorar la calidad del servicio educativo que brinda a nivel de aula a la población en general. Es una respuesta del Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE), para fomentar una cultura de investigación como base para la mejora y desarrollo profesional docente, a partir de la práctica educativa.

El presente documento parte de la experiencia iniciada con docentes en el Precongreso ISFODOSU-IDEICE 2011, en cuyo contexto se realizó el taller de investigación-acción en el aula, bajo la responsabilidad de la Dra. Carmen Caraballo, Ed D; quien aporta la conceptualización, justificación, propósitos iniciales y metodología del proyecto. Además, se presentan los propósitos del proyecto y los requerimientos para el desarrollo de un estudio más amplio y profundo que aporte información sobre el estado de la evaluación e investigación de la calidad educativa en la República Dominicana.

Un antecedente importante para la efectividad de este proyecto es la realización de la maestría “Formación de Formadores para el Cambio en la Práctica Pedagógica”. Este programa se desarrolló como parte de las líneas estratégicas de INAFOCAM, en colaboración con el ISFODOSU (2004-2008). La maestría fue impartida por la Universidad de Barcelona a formadores del ISFODOSU y, algunos participantes de universidades privadas, resultando alrededor de más de 115 egresados.

El destacar la importancia de esta maestría es que su mayor énfasis fue en investigación acción, teniendo prominentes profesores como Antonio Latorre (de quien la Dra. Carmen Caraballo dice ser su discípulo), Francisco Imbernón, entre otros.

Hay que destacar que en los recintos del ISFODOSU hay formadores formados en investigación-acción, quienes podrán ser agentes estratégicos en la implementación de este proyecto.

A continuación se presenta la conceptualización, planteamiento del problema, objetivos y requerimientos necesarios para la presentación de propuestas en el marco de este proyecto.

Conceptualización

La formación de los docentes siempre ha sido un tema de preocupación para los administradores de los sistemas educativos, ya que de esta va a depender la calidad de la docencia que imparten. De hecho, la educación que reciben los estudiantes estará mediada en su mayor parte, por la cualificación de sus profesores. Muchos estudios se han preocupado por analizar el impacto de una débil formación de los docentes en sus estudiantes, lo cual es importante, ya que la investigación debe jugar su papel en identificar los diferentes factores relacionados al fenómeno.

En ese contexto, se ha podido señalar la investigación-acción, como una forma puntual de mejorar la calidad de la docencia, ya que permite identificar, no solo las problemáticas que afectan el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, sino que, más allá, permite a los docentes detectar las fallas de su práctica, fortalecer sus potencialidades, y mejorar sus competencias profesionales, lo cual impacta favorablemente la calidad de su práctica docente.

Justificación: El porqué de la investigación-acción

La investigación-acción como modalidad de investigación pedagógica, proporciona a los docentes la metodología propicia para profundizar en las problemáticas que se le presentan y para poner en marcha correctivos que permitan superar las dificultades, a través de una permanente reflexión. (Imbernón, 2002).

Plantea Mc Kernan (2001), que a través de la Investigación-acción el docente es capaz de resolver problemas y mejorar la práctica proponiéndose cambios y evaluando si verdaderamente los está logrando. Y es que en la investigación acción se parte de los problemas de la propia práctica, con la finalidad de que el docente tome conciencia sobre las propias formas de pensar y actuar. Esta lleva no solo a cuestionar las propias creencias, opiniones y conocimientos, sino también a cuestionar los propios supuestos sobre los cuales están contruidos. Esto permite conocer la forma en que aprenden los alumnos, y cómo las propias acciones en la función docente influyen en dicho aprendizaje (Boggino, 2004).

A partir de la reflexión que hacen los docentes a través de la investigación-acción, en torno a cómo desarrollan su práctica y al impacto de esta en los estudiantes, aquellos pueden llegar a entender cuál es la raíz de las dificultades con las que se van encontrando en el proceso de enseñanza aprendizaje. Es esta acción la que le posibilita al educador introducir cambios en la forma de hacer las cosas, y por tanto transformar de manera real su práctica (Boggino, 2004).

Elliot (2000), expone que la investigación-acción desarrolla la prudencia práctica, la capacidad de discriminación y de juicio del profesional en situaciones concretas, complejas y humanas, así como la capacidad de discernir el curso correcto de la acción. Definitivamente, esta modalidad de investigación pedagógica en el aula, actúa como un potente recurso de profesionalización para los docentes.

Planteamiento del problema

Los docentes son considerados como parte esencial del proceso educativo, por tanto, su quehacer marca la diferencia en el conocimiento logrado o no por sus estudiantes. Se ha culpado al docente de estar desactualizado, de no cumplir con su labor y de no involucrarse con la mejora de la calidad del sistema educativo. Parecería que al docente se le considera la parte más dé-

bil del sistema, sobre el cual recae operacionalizar los planteamientos curriculares y hacer que los procesos funcionen en las aulas. Por todo esto, es preocupante que las tareas docentes pasen a ser intervenciones que se distancien de la búsqueda de su naturaleza de acompañar, organizar, prever y retroalimentar el proceso educativo de los estudiantes en forma propositiva y no mecánicamente.

En este sentido, la reflexión sobre la práctica se hace necesaria para hacer evidentes las problemáticas que afectan el proceso de enseñanza y aprendizaje. Implica entonces despertar el interés, motivar a la búsqueda de soluciones a través de metodologías que confronten la teoría con la realidad. Una de las opciones para los docentes realizar esta reflexión sobre su práctica bajo procedimientos científicos es aportado por la investigación-acción, cuanto puede aportar a retroalimentar la práctica, realizar autoevaluación docente y la reforma áulica con fundamentos científicos.

Respecto a todo esto, surge una serie de interrogantes en torno a la realización del proyecto:

- ¿Cuál es la población meta del proyecto, sus características y recursos necesarios para lograr procesos de reflexión desde la práctica de docentes del sector público en procesos de investigación-acción, dando respuestas a problemáticas reales?
- ¿Cómo empoderar a los docentes en la metodología propia de la investigación-acción.
- ¿Cómo involucrar a los docentes en procesos de identificación de problemáticas sobre el proceso educativo que permitan mejorar su práctica y crecimiento profesional?
- ¿Qué procesos son necesarios para que los docentes utilicen técnicas de recolección de datos apropiadas a la investigación cualitativa?
- ¿Cómo lograr que los docentes respondan a las problemáticas detectadas con miras a mejorar el proceso educativo y su práctica docente?
- ¿Cuál es la responsabilidad del IDEICE frente a los docentes en el desarrollo e implementación del plan de acción del proyecto de intervención acorde con las problemáticas detectadas?

Propósito del proyecto:

Generar procesos de reflexión, con la población meta del programa, desde la práctica en docentes del sector público mediante la investigación-acción, que permita la identificación de problemáticas que interfieren en la calidad de su práctica, para la estructuración y desarrollo de propuestas de intervención con la finalidad de mejorar la calidad de la labor docente.

Objetivos específicos:

- Diseñar una estrategia de intervención para identificar y caracterizar la población meta del proyecto, así como los recursos necesarios para el logro del objetivo.
- Capacitar a los docentes en la metodología propia de la investigación-acción.
- Lograr que los docentes comprendan la importancia de la investigación-acción para la mejora de su práctica y para su crecimiento profesional.
- Habilitar a los docentes en el uso de técnicas de recolección de datos apropiadas a la investigación cualitativa.
- Diseñar con los docentes estudios a través de la investigación-acción que permitan la realización de intervenciones educativas para la mejora de la práctica docente.
- Realizar una evaluación de las propuestas de los docentes capacitados para ser financiadas por el IDEICE.
- Financiar como mínimo 25 propuestas y acompañar a los docentes en el desarrollo e implementación de los estudios, su plan de

acción para la intervención acorde con las problemáticas detectadas, con instrumentos para la retroalimentación que permita la reflexión sobre su práctica.

Desarrollo del programa

El programa se realizó en dos etapas, las cuales conllevaron procesos de concertación, interacción y trabajo interinstitucional entre el IDEICE-ISFODOSU-INAFOCAM. La primera etapa se desarrolló desde octubre 2011 hasta noviembre 2012. Y la segunda etapa se desarrollará de enero hasta agosto del 2013.

Primera etapa:

Diseño, capacitación y elaboración de propuestas, por medio de un trabajo inter-institucional: IDEICE, INAFOCAM, ISFODOSU. Se desarrolló un proceso de capacitación que culminó en el diseño y evaluación de propuestas. Se convocaron 80 escuelas, 80 docentes del 2do Ciclo de Básica y 80 par pedagógico acompañante. Las escuelas seleccionadas forman parte del conjunto de las escuelas de práctica de los recintos del ISFODOSU.

De esta manera, se generaron proyectos de intervención que incidirán en alrededor de 1,500 estudiantes:

- San Pedro de Macorís: 10 escuelas
- Santo Domingo: 30 escuelas
- Santiago: 30 escuelas
- San Juan de la Maguana: 10 escuelas

Durante esta etapa las tareas desarrolladas fueron diversas:

TAREAS 1ERA ETAPA	DESCRIPCIÓN	RESPONSABLE
a. Diseño de estrategia de intervención	Identificar y caracterizar la población meta del proyecto, características y recursos necesarios para el logro del objetivo.	Equipo Guía (Coordinadora, consultora, acompañantes y apoyo de los recintos ISFODOSU)
b. Capacitación en metodología investigación-acción	Ciclo de talleres en metodología investigación-acción, y en las técnicas cualitativas propias de este tipo de investigación, uso de los instrumentos para el diseño.	<ul style="list-style-type: none"> • Equipo Guía • Acompañantes para el proceso de capacitación en cascada
c. Capacitación en uso de técnicas de recolección de datos cualitativos	Desarrollo de ciclos de talleres, en los que se capacitará a los docentes en el conocimiento y manejo de las diferentes etapas que comprende la espiral de la investigación-acción. Habilitar a los docentes en el uso de técnicas de recolección de datos apropiadas a la investigación cualitativa.	<ul style="list-style-type: none"> • Equipo Guía • Acompañantes para el proceso de capacitación en cascada
d. Diseño de proyectos de intervención	Detectar problemática a dar respuesta, elaboración de plan de acción. Uso de matriz para un primer acercamiento al diseño del plan. Integración de estudiantes.	Acompañantes (Bajo la guía de la consultora)
e. Evaluación de propuestas	Elaborar los instrumentos y los procedimientos de evaluación de las propuestas para ser financiadas por el IDEICE. <i>Fuentes:</i> Propuesta, evaluación del acompañante y entrevista.	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinación IDEICE • Consultora y especialistas
f. Acompañamiento del desarrollo e implementación del proyecto de intervención.	*Desarrollo e implementación del plan de acción del proyecto de intervención acorde con las problemáticas detectadas, con el apoyo del equipo asesor. *Elaboración de instrumentos para la retroalimentación que permita la reflexión sobre su práctica de los docentes del proyecto.	Acompañantes (Bajo la guía de la consultora)

Segunda etapa:

Implementación y seguimiento de propuestas seleccionadas (en proceso actual de desarrollo)

- a) Selección de propuestas:** La evaluación de las propuestas presentadas tomó en cuenta los siguientes criterios:
1. Estructura: Verificar que el informe cuenta con cada una de las partes en el orden establecido dentro de los capítulos previstos: Establecimiento del problema, diagnóstico, revisión documental y plan de acción.
 2. Establecimiento del problema: Describe con claridad la situación estudiada. Queda justificada la necesidad de realizar el estudio.
 3. Contextualización: Se ubica a la problemática o situación en espacio y tiempo. Se aportan datos sobre el investigador (quién es, dónde trabaja, naturaleza del lugar de trabajo).
 4. Revisión documental: Los documentos están bien citados. Relación de la literatura con las diferentes variables establecidas.
 5. Objetivos de la investigación: Propósitos pertinentes al problema. Los propósitos son alcanzables.
 6. Metodología: Se explican las técnicas a utilizar. Se indican los instrumentos a utilizar en cada etapa del proceso. Las técnicas e instrumentos son pertinentes para el propósito de la investigación.
 7. Establecimiento del diagnóstico: Se espera verificar si el equipo es capaz de mostrar los resultados de un diagnóstico realizado, es coherente con la realidad que se describe en el planteamiento del problema. Responde a resultados de técnicas implementadas.
 8. Fase de planificación: Presenta plan de acción completo, de acuerdo al formato establecido. La hipótesis de acción es clara y el plan de acción es congruente con el diagnóstico establecido.
 9. Referencias bibliográficas: Cada una de las referencias esta citada en el cuerpo del trabajo.
 10. Anexos: Presentan los instrumentos utilizados para establecer el diagnóstico.

b) Financiamiento: Los criterios para la asignación de recursos por propuesta se establecieron sobre los aspectos siguientes:

1. **Monto base:** Implica asignación básica para la realización del proyecto, horas dedicadas por el equipo. La propuesta cuenta con planteamiento del problema y objetivos para su desarrollo. RD\$20,000.00
 2. **Materiales y recursos necesarios:** Material gastable, fotocopias de guías y material de lectura para talleres, impresión de agendas y / o material de apoyo. RD\$4,000.00
 3. **Actividades a desarrollar:** cantidad de actividades a desarrollar:
 - 1 a 3---- RD\$ 2,000.00
 - 4 a 6---- RD\$ 4,000.00
 - 6 o más-RD\$ 6,000.00
- c) **Desarrollo de propuestas:** Los temas a investigar por los ganadores del Programa Docente Innovador-Investigador son:
- Comprensión de textos
 - Lectura y escritura
 - Resolución de problemas matemáticos
 - Actitud medioambientalista
 - Planificación efectiva
 - Agresividad
 - Indisciplina
 - Acompañamiento de la familia
 - Realización de tareas
 - Rendimiento académico
 - Implementación de las TIC
 - Producción de textos de opinión
 - Pensamiento crítico
 - Relaciones interpersonales
 - Aprendizaje en matemática
 - Aprendizaje en lengua española
 - Integración de los actores del proceso enseñanza aprendizaje
 - Motivación en la formación integral humana y religiosa
 - Motivación en la ciencias naturales
 - Motivación en la lengua española

Los ganadores 2012-2013 del Programa Docente Innovador–Investigador fueron:

- 2 del recinto de Educación Física
- 5 del recinto Félix Evaristo Mejía
- 6 del recinto Juan Vicente Moscoso
- 8 del recinto Luis N. Núñez Molina
- 4 del recinto Emilio Prud’Homme
- 6 del recinto Urania Montás

d) **Seguimiento y evaluación:**

En la estrategia de implementación del proyecto se continuará trabajando en alianza estratégica con el IS-FODOSU, el nivel de colaboración de los recintos en las diferentes regiones del país. Además se contará con el soporte de parte del personal docente formado en investigación acción, el cual se involucrará en su calidad de especialista como formadores y acompañantes.

El carácter participativo permite un seguimiento y evaluación del proceso con énfasis en el trabajo colaborativo y la reflexión colectiva, de manera que los docentes puedan generar conocimientos compartidos, como se plantea dentro de los postulados de la investigación-acción.

Habrà un proceso de acompañamiento durante el diseño e implementación de los proyectos de investigación-acción.

La evaluación del proceso se desarrolla de forma continua y sistemática, por medio de la reflexión permanente del trabajo realizado por los equipos, en la implementación de sus propuestas: desarrollo del plan, actividades, uso de recursos, integración de los estudiantes y, sobre todo, cambios generados a partir de la implementación de las propuestas.

Bibliografía

1. Bausela, E. (2002). La docencia a través de la Investigación-acción. Revista Iberoamericana de Educación (25). Consultado en el Word Wide Web www.rieoei.org/deloslectores/682Bausela
2. Boggino, N.; Rosekrans, K. (2004). Investigación-acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa. Argentina: Homo Sapiens.
3. Elliot, J. (2000). El cambio Educativo desde la Investigación - Acción. Madrid: Edic. Morata.
4. Fierro, C.; Fortoul, B.; Rosas, L. (1999). Transformando la práctica docente. México: Pardas.
5. Imbernón, F., Alonso, M.; Arandia, J. (2002). La Investigación Educativa como Herramienta de Formación del Profesorado. Barcelona; Grao.
6. Latorre, A. (2005). La Investigación - Acción. Conocer y cambiar la práctica Educativa. Barcelona: Grao.
7. Machado, E. (2005). Transformación-acción e investigación educativa. Madrid: Edit. Dilix.
8. Maciel de Oliveira, C. (2003). Investigar, reflexionar y actuar en la práctica docente. Revista Iberoamericana de Educación. (11). Consultado en el Word Wide Web: http://www.campus-oei.org/revista/inv_edu2.htm
9. McKernan, J. (2001). Investigación-acción y currículum. 2da. Edición. Madrid: Morata.
10. Mc Millan, J.; Schumacher, S. (2005). Investigación Educativa. 5ª. Edic. Madrid: Pearson.
11. Mejía, R. (2005). Innovación educativa: Perspectivas de la investigación y el magisterio. Santo Domingo: Búho.
12. Munevar, R.; Quintero, C. (s.f.). Investigación pedagógica y formación del profesorado. Revista Iberoamericana de Educación. OEI CREDI. Biblioteca Digital. Consultado en el World Wide Web: <http://www.oei.es/oeivirt/inveducativa.htm>
13. Nocado, I.; Castellanos, B.; García, G. (2002). Metodología de la investigación educacional. 2da. parte. La Habana: Edit. Pueblo y Educación.
14. Restrepo, B. (2002). Una variante pedagógica de la Investigación-acción educativa. Revista Iberoamericana de Educación. (11). Consultado en el Word Wide Web: http://www.rieoei.org/deloslectores_Investigacion_Educativa.htm
15. Stenhouse, L. (1987). La Investigación como base de la enseñanza. Madrid: Edic. Morata.
16. Walker, R. (1997). Métodos de investigación para el profesorado. 2da Edición. Madrid: Morata.

B. Notas sobre la formación docente: análisis reflexivo.

Ing. Ramón de la Antigua Flores y García, República Dominicana.

C. Percepción de los jóvenes hacia la profesión docente.

Mtro. Vladimir I. Figueroa G., INAFOCAM, República Dominicana.

Resumen

Este estudio se realizó con el fin de conocer la percepción que tienen los jóvenes hacia la profesión docente y los factores que influyen en la elección de la carrera universitaria. Las informaciones aquí presentadas, son de gran utilidad para la creación de estrategias de captación de jóvenes talentos. En él se abarcan aspectos académicos, sociológicos y vocacionales de los entrevistados. El estudio se caracteriza por ser cuantitativo y con método descriptivo. Se elaboró un cuestionario que fue aplicado en la Feria Internacional del Libro, 2012. La muestra fue de 877 estudiantes de cuarto de media y jóvenes de los 16 hasta los 22 años que aún no han ingresado a la universidad. Entre los principales hallazgos, se pudo comprobar que las expectativas de los padres es el factor de mayor influencia en la elección de la carrera universitaria. Entre los elementos más atractivos de las carreras universitarias elegidas se encuentra la fácil colocación en el mundo laboral. Respecto a la profesión docente, los jóvenes consideran que es una carrera que contribuye a la sociedad, pero que, sin embargo, posee bajo prestigio social.

Palabras clave: prestigio docente, estatus docente, profesión docente, expectativas profesionales, vocación docente.

Objetivos:

- Describir la percepción que tienen los jóvenes de cuarto grado de educación media y jóvenes bachilleres que aún no han ingresado a la educación superior, respecto a la profesión docente, en el marco de la Feria Internacional del Libro Santo Domingo 2012.
- Conocer los factores que influyen en la elección de las carreras universitarias.

Marco teórico

Gran parte de los investigadores educativos están de acuerdo que para tener una educación de calidad el sistema educativo requiere de docentes de calidad. Barber y Mourshed (2008, p. 15), en una entrevista a un funcionario de Corea del Sur, destacan la siguiente frase: "La calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes". En la República Dominicana, los diversos informes (OCDE, 2008; MESCYT, 2011; MINERD, 2008) indican que los estudiantes que ingresan y egresan de la carrera de educación no son precisamente los más sobresalientes, por lo que entendemos que esta situación afecta significativamente la calidad de la educación dominicana.

Luego de un profundo proceso de diálogo interinstitucional entre el MESCYT, el MINERD y las Instituciones de Educación Superior (IES) de la República Dominicana, en el 2011 se publica el "Plan de Reformulación de la Formación Docente". En este se establece como primera política para el fortalecimiento de la formación docente: "Elevar el perfil de ingreso de los estudiantes de educación", es decir, captar estudiantes con talentos, vocación, competencias y dedicación.

Por lo tanto, un estudio de estas características arroja elementos para la toma de decisiones en la política antes mencionada, ya que permitirá identificar y caracterizar las variables que intervienen en el proceso de selección de las diversas profesiones universitarias, sobre todo en la profesión docente.

Diversos autores se han destacado por haber realizado estudios con esta temática; entre estos se encuentran: Chong y Goh, 2007; Darling-Hammond, 1998; Dietrich y Panton, 1996; Fernández, 1996; Lagares Pérez, 1999; Phillips y Hatch, 1999; Richardson y Whatt, 2005; Strickland, Page J. y Page F., 2001; Taylor, 2001; Thornton y Bricheno, 2006. En la República Dominicana se destacan los trabajos realizados por Dauhajre y Escuder (2002) y Polanco Sánchez (2003). Sus trabajos representan un importante aporte para nuestro estudio, sobre todo en lo que respecta a la identificación de las variables que más influyen en la decisión por la profesión docente. Esto ha permitido contrastar dichos hallazgos mediante la aplicación de entrevistas a estudiantes de la República Dominicana.

Metodología

Este sondeo fue realizado en el marco de la Feria Internacional del Libro 2012 de la República Dominicana. Se caracteriza por ser cuantitativo y de diseño descriptivo. La población la constituyen los jóvenes que acuden a la Feria del Libro, que están cursando cuarto (4º) de media y aquellos jóvenes bachilleres que aún no han ingresado a la educación superior. La técnica de muestreo a utilizar ha sido incidental, dada la facilidad de acceso a la muestra (también conocida como muestreo por accesibilidad); por lo tanto el muestreo es no probabilístico. El número de la muestra alcanzada es de 877 jóvenes.

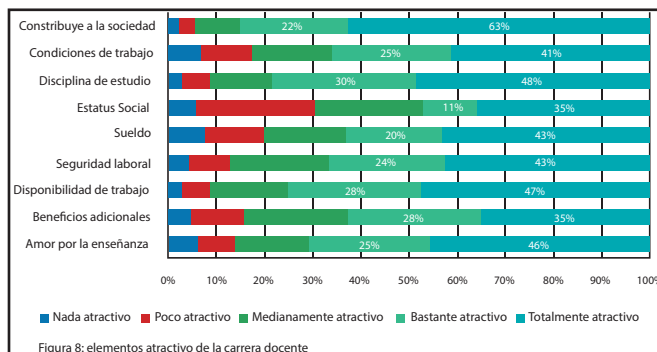
El **instrumento** utilizado fue el cuestionario, el cual posee 18 ítems que abarcan cuatro (4) dimensiones: económica, académica, sociológica y vocacional. Para la elaboración del instrumento se han tomado en consideración los trabajos realizados por Chong y Goh, 2007; Dauhajre y Escuder, 2002; Fernández, 1996; Lagares Pérez, 1999; Polanco Sánchez, 2003; Strickland, Page J. y Page F., 2001; Thornton y Bricheno, 2008. Se realizó una validación de expertos y una prueba piloto para determinar la validez de contenido. Los expertos indicaban la pertinencia y relevancia de los ítems en el cuestionario igualmente se realizó una prueba piloto con alumnos de 4.º de educación media para corregir los ítems que no fueran claros o comprendidos.

Conclusiones

Es importante recordar que tanto las expectativas individuales como el imaginario social hacia la profesión docente están influidas por múltiples variables vinculadas a factores socio-culturales, económicos y político. Por lo tanto, no se pretende que los hallazgos de este sondeo sean generalizables fuera del contexto socio-cultural donde se ha realizado y mucho menos que tenga un alcance a largo plazo, debido a los constantes cambios sociales y la implementación de nuevas políticas educativas en la República Dominicana. A pesar de todo esto, los resultados evidencian una fuerte relación con resultados de estudios realizados anteriormente.

Los factores con mayor influencia en la elección de la carrera universitaria son el prestigio social y la fácil colocación en el mercado laboral, seguido de la estabilidad laboral y el buen sueldo. El factor que menos se destaca en la carrera elegida es la tradición familiar. Esto quiere decir que es poco probable que los estu-

diantes elijan carreras universitarias similares a las elegidas por sus padres. Estos hallazgos también se asemejan con el trabajo realizado por Graciela (1999), quien indica como las principales vertientes del imaginario social sobre la elección de las carreras universitarias el perfil económico, las garantías de éxito y buen sueldo de las carreras.



Los estudiantes en su mayoría, perciben a la carrera de Educación como una carrera de bajo prestigio social. La misma se encuentra entre los últimos lugares de prestigio social.

Tabla 1.
Prestigio carreras universitarias

NO.	CARRERAS	MEDIA	DES.V.TIP.
1	Medicina	4.16	1.395
2	Administración de Empresas	3.87	1.262
3	Turismo	3.78	1.390
4	Arquitectura	3.68	1.376
5	Contabilidad	3.67	1.386
6	Odontología	3.59	1.447
7	Ing. Industrial	3.52	1.353
8	Derecho	3.52	1.406
9	Ing. Sistemas	3.48	1.359
10	Economía	3.41	1.403
11	Comunicación social	3.41	1.355
12	Publicidad	3.40	1.324
13	Ing. Civil	3.38	1.390
14	Psicología	3.36	1.350
15	Educación	3.34	1.526
16	Mercadeo	3.29	1.320
17	Diseño	3.29	1.363
18	Lic. Informática	3.09	1.376

Respecto a las características de los estudiantes que van a estudiar Educación, los mismos tienen una auto-percepción sobre su nivel académico positivo. La mayor parte de los jóvenes que estudiarán la carrera de

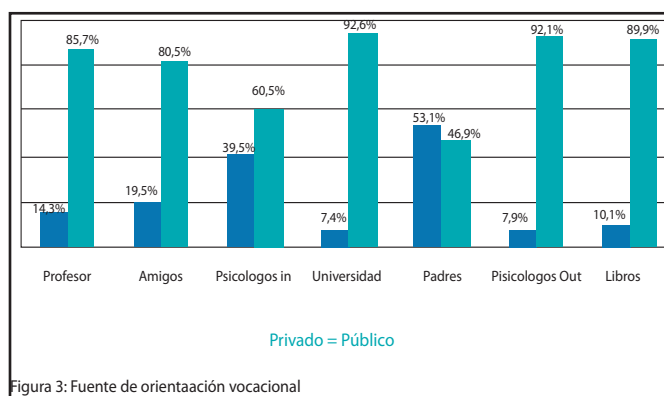
educación tienen un auto-concepto de su promedio escolar por encima de los 80 puntos; sin embargo, el 29.4% ha repetido al menos un curso.

El factor más atractivo de la profesión docente para los/as jóvenes es contribuir a la sociedad. Esto quiere decir que a pesar de ser percibida como una carrera con bajo prestigio, los/as estudiantes consideran que la profesión docente es imprescindible para el desarrollo social.

A pesar de la feminización de la profesión docente a nivel internacional y nacional, los encuestados en su gran mayoría consideran que es una carrera para ambos sexos.

Llama la atención el alto porcentaje de estudiantes (71%) que estudiarán la carrera de Educación, sin desearla realmente. En opinión de Sánchez Lissen (2008) no todos los que acceden a estudiar la profesión docente lo hacen por un sentido vocacional (intrapersonal).

Entre los principales factores que influyen en la elección de la carrera universitaria se encuentran la orientación vocacional de los padres, seguido por las orientaciones del psicólogo u orientador del centro educativo y por último, los amigos de los jóvenes encuestados. El análisis estadístico ha demostrado la alta relación entre las expectativas profesionales de los padres y la carrera que eligen los estudiantes. Estos resultados son similares a los encontrados por Schutz, Crowder, y White (2001).



Bibliografía

1. Barber, M. Mourshed, M. (2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. McKinsey & Company.
2. Chong, Sylvia; Goh, Kim Chuan. (2007). Choosing Teaching as a Second Career in Singapore. *New Horizons in Education*, 55(1). pp. 95-106.
3. Dauhajre A., y Escuder, J. A. (2002). Los maestros en República Dominicana: Carreras e incentivos. República Dominicana: Banco Interamericano de Desarrollo.
4. Gavilán M. G. (1999). La desvalorización del rol docente. *Revista Iberoamericana de Educación* (19).
5. Gimeno, A. B. y Sánchez I. (1999). Profesiones y ocupaciones: apuntes sobre la profesión docente en España. España: *Revista de pedagogía*, 51(1), pp. 19-30.
6. José Martín-albo, Juan L. Núñez, José G. Navarro, Fernando Grijalvo, (2007). The Rosenberg Self-Esteem Scale: Translation and Validation in University Students. *The Spanish Journal of Psychology*, 10(2). pp. 458-467.
7. Lagares Pérez, S. (1999). Factores influyentes en la elección de la carrera de Magisterio en Huelva (tesis doctoral). España: Universidad de Huelva.
8. Pérez, J. M. (2006). Formar a los formadores. Reflexiones sobre la formación de los docentes. *Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, (3).
9. Polanco Sánchez, F., (2003). La problemática del magisterio en República Dominicana: ¿Es la carrera de Educación un opción entre los jóvenes? República Dominicana: PUCMM.
10. Polanco Sánchez, F., (2011). Francisco Polanco Sánchez: Un educador de este tiempo. República Dominicana: Servicios Gráficos Tito.
11. Pop, M., Turner, J. (2009). "To Be or Not to Be a Teacher?" Exploring Levels of Commitment Related to Perceptions of Teaching among Students Enrolled in a Teacher Education Program. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(6) pp. 683-700.
12. Sánchez L. E. (2009a). Mitos y realidades en la profesión docente. *Revista de educación*, 348. pp. 465-488.
13. Sánchez L., E. (2009b). Dos caras de la profesión docente: satisfacción y desmotivación. *Revista Interuniversitaria Pedagogía Social*. pp. 135-148.
14. SEEBAC (1992). Síntesis del Plan Decenal de Educación 1992-2002. República Dominicana: Editora de Colores.
15. Schutz, Paul A.; Crowder, Kirsten C.; White, Victoria E. (2001). The development of a goal to become a teacher. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), pp. 299-308
16. Thornton, M., Bricheno, P. (2008). Entrances and exits: changing perceptions of primary teaching as a career for men. *Early Child Development & Care*, 178(7) pp. 717-731.

D. Explorando la práctica pedagógica en seis escuelas de la República Dominicana: un análisis desde la videograbación de aulas

Dr. Renzo Roncagliolo Jones, Perú, evaluador externo del INAFOCAM, República Dominicana.

Resumen

El presente estudio tiene como objetivo explorar las características de las prácticas pedagógicas de los docentes dominicanos de un grupo de escuelas seleccionadas. Seis escuelas fueron elegidas para videograbar las prácticas pedagógicas, en un total de 54 clases, de primero a octavo grado, en diferentes asignaturas. Luego del registro, codificación y análisis de las prácticas pedagógicas videograbadas, se organizaron los resultados en función de cuatro dimensiones del proceso de enseñanza y aprendizaje: a) tiempo, b) estrategias, c) interacción, y d) recursos y materiales educativos para caracterizar el contexto de la práctica pedagógica dominicana. Entre los principales hallazgos tenemos, en primer lugar que el promedio de tiempo de clase fue de 45.03 minutos. En segundo lugar, con respecto a las estrategias, se encontró que los docentes de las clases observadas desarrollan una gran variedad de estrategias (13 en total), de las cuales solo tres de ellas (ir a la pizarra, preguntas y respuestas, y lectura) se encuentran por encima del 10%. En tercer lugar, con respecto a las interacciones, se encontró que las preguntas temáticas constituyen las interacciones más desarrolladas por los docentes de las clases videograbadas. Finalmente, con respecto a los recursos, se puede inferir que la pizarra, láminas y mascotas son los materiales educativos más usados.

Introducción

El presente estudio, Explorando la práctica pedagógica en un grupo de escuelas de la República Dominicana: un análisis desde la videograbación de aulas, tiene como objetivo explorar las características de las prácticas pedagógicas de los docentes dominicanos de un grupo de escuelas seleccionadas. Esta investigación es el resultado de diversas actividades de investigación realizadas durante el primer semestre de este año. Actividades relacionadas principalmente con la observación de aula y análisis de contenido cualitativo.

Objetivos:

El objetivo central de este estudio es el siguiente: Explorar las características principales de las prácticas pedagógicas de los docentes de las escuelas seleccionadas. Entre los principales objetivos específicos tenemos los siguientes: a) Describir los principales componentes de las prácticas pedagógicas implementadas por los docentes en las aulas videograbadas; b) Elaborar un marco de codificación; e) Codificar los registros de las clases videograbadas; f) Analizar y sintetizar los códigos asignados a los registros de las clases videograbadas; g) Identificar en los registros posibles patrones recurrentes; h) Organizar los resultados en función de las tendencias o patrones encontrados.

Problema de investigación

La pregunta central de este estudio de línea de base es formulada de la siguiente manera: ¿Cómo es la práctica pedagógica que se desarrolla en cada una de las aulas de las seis escuelas videograbadas de primero a octavo grado? Esta pregunta explora las características de las prácticas pedagógicas de los docentes de las seis escuelas estudiadas. Asimismo, esta pregunta, por su carácter eminentemente exploratorio, no pretende enfatizar, ni proponer, ni defender propuesta pedagógica específica alguna, sino identificar, enumerar y categorizar los diferentes aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje desplegados en cada una de las aulas videograbadas.

Dentro de las principales limitaciones de este estudio de línea de base tenemos, en primer lugar, reconocer que las videograbaciones son solo una mirada del proceso de enseñanza y aprendizaje, y que los docentes nos han permitido observar y compartir. En segundo lugar, asegurar la rigurosidad en las inferencias; disminuyendo la posibilidad de inferencias no sostenibles debido a las mediciones de los analistas basada en los registros de los mismos. Frente a esta limitación, los archivos digitalizados son los métodos de verificación directos. En tercer lugar, reconocer que en el proceso de describir, registrar, codificar y conceptualizar cada una de las clases videograbadas, los investigadores han generado diferentes interpretaciones y perspectivas sobre estas.

Metodología

Esta sección describe la metodología empleada con el fin de responder a la pregunta de investigación planteada al principio de este estudio: ¿Cómo es la práctica pedagógica que se desarrolla en cada una de las aulas de las seis escuelas videograbadas de primero a octavo grado? Esta sección se centra específicamente en el diseño de la investigación, la metodología empleada, la muestra, las construcciones, los procedimientos para el recojo y análisis de datos, instrumentos, validez y confiabilidad.

Aproximación metodológica

El principal objetivo de esta investigación es explorar las características pedagógicas de los docentes de las escuelas seleccionadas. Desde esta perspectiva, este estudio explora cómo son las prácticas docentes de la escuela 1, escuela 2, escuela 3, escuela 4, escuela 5 y escuela 6 de 1° a 8vo y en diferentes asignaturas. El diseño de esta investigación ha privilegiado una aproximación cualitativa por la naturaleza misma de la pregunta de investigación, así como también por la característica de los datos recogidos (registro de observaciones de aula, clases videograbadas y fotografías). Esta investigación describe el proceso de enseñanza y aprendizaje, a través de los actores, acciones y eventos; interpretando y explicando diversas experiencias individuales y grupales en sus respectivos contextos y significados, que permitan, empíricamente, la generación de nuevos esquemas conceptuales. En tal contexto, el investigador construye una imagen compleja y holística; analizando el lenguaje y los registros detallados de las observaciones en su entorno natural (Creswell, 2003). Asimismo, se examinan cuidadosamente los contenidos expresados por los docentes y los alumnos, a través del contexto de la práctica pedagógica, identificando similitudes, diferencias y patrones en un marco puramente interpretativo. (Taylor & Bogdon, 1998); enfatizándose el contexto y el diálogo teoría – evidencia, proporcionando, de esta manera, “una base para examinar cómo las condiciones se combinan de diferentes maneras y en diferentes contextos para producir resultados diferentes” (Ragin, 1994, p. 52).

Muestra

En un enfoque cualitativo, el muestreo es intencional, un grupo de personas, eventos, comunidades, etc., en los que la recolección de datos no necesariamente será representativa del universo o población objeto de es-

tudio (Creswell, 2005). Los factores que han determinado la muestra de este estudio son los siguientes: a) capacidad operativa para el recojo y análisis de datos: un número de casos que se pueda manejar de manera realista y acorde con los recursos disponibles; b) la comprensión del fenómeno: un número de casos que nos permiten responder a la pregunta de investigación; c) la naturaleza del fenómeno en estudio: si los casos son comunes y accesibles o no, si la recolección de la información es posible en un tiempo relativamente corto o largo plazo. La tabla 1 muestra el total de escuelas seleccionadas para la línea de base.

Tabla 1
Escuelas seleccionadas para la línea de base

NO.	REGIONAL	DISTRITO	CÓDIGO	NO. DE ESCUELA
1	02	06	22009418	Escuela 5
2	04	02	21045215	Escuela 4
3	08	05	25022013	Escuela 6
4	15	04	01020526	Escuela 2
5	15	05	01262810	Escuela 1
6	17	02	29026622	Escuela 3

Fuente: EM_WW 2012.

En la tabla 3 se puede observar el número de clases videograbadas por cada escuela y asignatura: Matemática (MAT), Lengua (LENG).

Tabla 3
Asignaturas videograbadas

NO.	CENTRO	MAT.	LENG.	CCNN	CCSS	ARGUM.
1	Escuela 5	4	2	1	1	-
2	Escuela 4	1	5	1	1	-
3	Escuela 6	4	4	1	2	-
4	Escuela 2	2	1	1	-	1
5	Escuela 1	6	4	2	-	-
6	Escuela 3	2	4	1	3	-
Total		19	20	7	7	1

Fuente: EM_WW 2012.

Análisis de datos

Para este estudio de línea de base se han seguido algunas de las secuencias de análisis de datos propuestos por Creswell (2002) y Moustakas (1994): análisis de los registros, exploración y desarrollo de códigos, codificación de los registros, interpretación, reporte y validación de los resultados. En este estudio, el proceso de

análisis de datos se ha caracterizado por la descripción, clasificación e interpretación de los registros y notas de las clases videograbadas. Este proceso de análisis ha sido fundamental para estructurar y organizar los datos recogidos; enfatizando la comprensión del contexto que rodea a los registros, interpretando las unidades, categorías, temas y los patrones (Patton 2002 y Grinnell 1997).

Marco de codificación

El marco de codificación es una herramienta de análisis en la que se enumera y organizan las diferentes categorías y subcategorías de la práctica pedagógica identificadas durante el análisis de los registros de las clases videograbadas. El marco de codificación es elaborado a partir de un proceso inductivo, a través del cual se van incorporando los diferentes aspectos que caracterizan las prácticas pedagógicas observadas. De esta manera, el marco de codificación proporciona un mapa o estructura de análisis lo suficientemente completo de la actividad pedagógica de una asignatura o curso específico. El marco de codificación no presenta ni incluye perspectiva pedagógica alguna porque el objetivo del mismo es caracterizar, identificar, enumerar, y categorizar los contenidos de las prácticas pedagógicas.

La tabla 4 presenta el marco de codificación elaborado para el presente estudio

Resultados

Los resultados están organizados en función de las categorías de análisis desarrolladas durante el proceso de registro y codificación de las aulas videograbadas. Se organizaron los resultados en función de cuatro dimensiones del proceso de enseñanza y aprendizaje: a) tiempo, b) estrategias, c) interacción, y d) recursos educativos para caracterizar el contexto pedagógico de las aulas videograbadas.

Uso del tiempo

De las 54 clases observadas, 51 clases fueron contabilizadas para el análisis del uso del tiempo. El promedio de duración del tiempo de clase fue de 45.33 minutos. El 52.94% de las escuelas videograbadas (27 clases) tuvieron una duración por debajo de los 45 minutos del tiempo oficial de un periodo de clase. Por otro lado, un 40.38% de las clases (24 clases) estuvieron por encima de los 45 minutos oficiales.

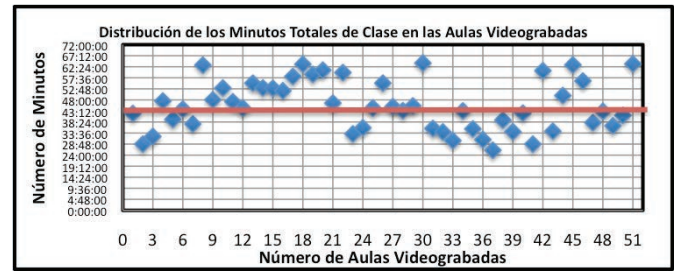


Figura 1: Distribución de los minutos totales de clase en las aulas videograbadas.

La figura 2 ilustra la distribución del tiempo de duración de las clases por rangos. Los rangos establecidos son los siguientes: a) Menos de 30 minutos de clase, b) Entre 30 y 40 minutos de clase, c) Entre 40 y 50 minutos de clase, d) Entre 50 y 60 minutos de clase y e) Más de 60 minutos de clase. Se observa que el 30.77% de las clases videograbadas tuvieron una duración entre 40 y 50 minutos de clase.

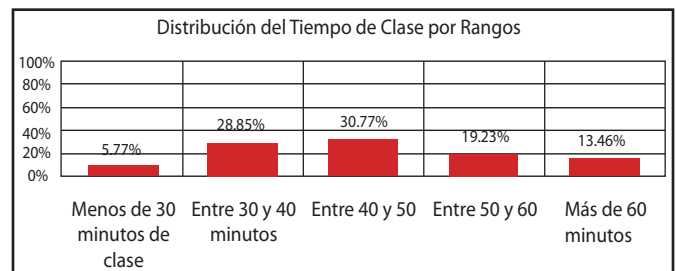


Figura 32. Distribución del tiempo de clase por rangos

Nótese que casi un 60% de las clases videograbadas duran entre 30 y 50 minutos (59.62%).

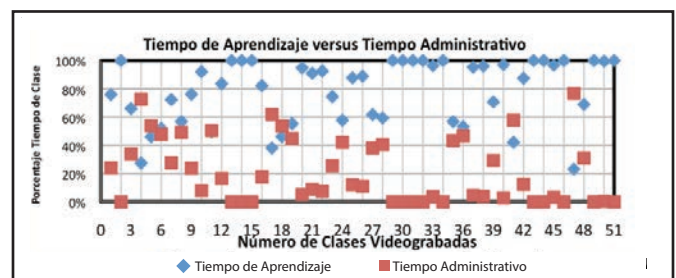


Figura 33. Tiempo de aprendizaje versus tiempo administrativo.

En la figura 3 se observa el total de clases videograbadas organizadas por el número de minutos destinado al tiempo de aprendizaje y al tiempo administrativo. Nótese el número de clases en que se ha trabajado el 100% del tiempo de aprendizaje.

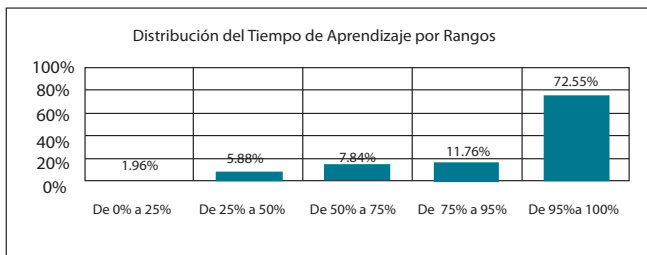


Figura 4. Distribución del tiempo de aprendizaje por rangos

La figura 4 muestra la distribución del tiempo de aprendizaje en las clases videograbadas organizadas por rangos. Los rangos establecidos son los siguientes: a) entre 0% y 25%, b) entre 25% a 50%, c) entre 50% y 75%, d) entre 75% y 95%, y e) entre 95% y 100%. Asimismo, se observa que el 72.55% de las clases videograbadas tuvieron un tiempo destinado al aprendizaje en el rango más alto de 95% a 100%. Nótese que los dos rangos inferiores, de 0% a 50% del tiempo destinado al aprendizaje, solo concentró un 15.68% de las clases videograbadas.

Estrategias

En la figura 35 se observan las 13 diferentes estrategias trabajadas por los profesores de las clases videograbadas. Se observan dos grandes grupos de estrategias: aquellas que están por encima del 10% como ir a la pizarra, preguntas y respuesta, exposiciones y lectura. Por otro lado, el segundo grupo que está por debajo del 10% como presentación de contenidos, trabajo colaborativo, dictado, copiado, canción, revisión de lectura, trabajo individual y actividades grupales. En la figura 5 se observa también que el trabajo colaborativo y la evaluación de las actividades grupales son las menos utilizadas por los maestros de estas escuelas.

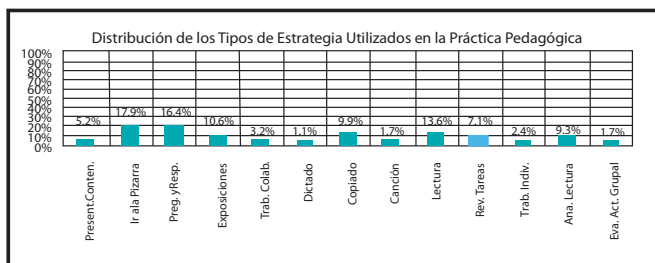


Figura 5. Distribución de los tipos de estrategia utilizados en la práctica Pedagógica.

No se encontró relación alguna entre el uso de estrategias por parte de los docentes y las respectivas asignaturas. Dentro de las estrategias descritas en este estudio, no se registró, especialmente a nivel de las estrategias referidas a la exposición y presentación de contenidos, el desarrollo de los temas de las clases videograbadas que se caracterizaran por a) ser interdisciplinarios, b) motivan curiosidad de los alumnos y de los docentes, y c) permiten establecer diversas conexiones.

Interacción

En la figura 6 se observan las 8 interacciones trabajadas por los profesores de las clases videograbadas. Preguntas temáticas de contenido es la interacción más trabajada por los profesores (48.4%). Nótese que la diferencia entre esta estrategia y la segunda (preguntas de recuperación) es de 36%.

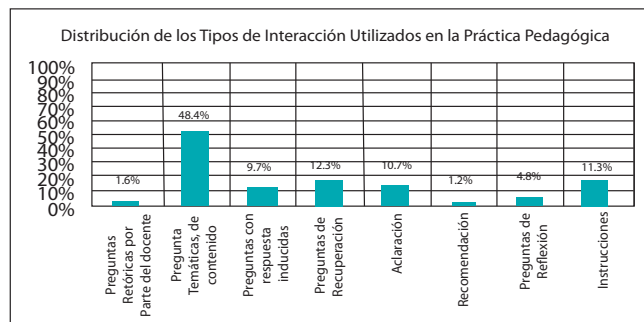


Figura 6. Distribución de los tipos de interacción utilizados en la práctica pedagógica.

Un 48.4% de las interacciones registradas en las aulas videograbadas fueron sobre preguntas temáticas de contenido. Esta interacción no fue algo exclusivo de un curso, sino que se registró en las diferentes asignaturas. La interacción a través de preguntas y respuestas se caracterizó por circunscribirse a preguntas y respuestas directas y sencillas. Es decir, no encontramos preguntas abiertas que motivaran a los alumnos a explorar posibles respuestas en diferentes contextos y disciplinas.

Recurso educativo

En la figura 7 se observan 8 diferentes materiales o recursos educativos utilizados por los profesores de las clases videograbadas.

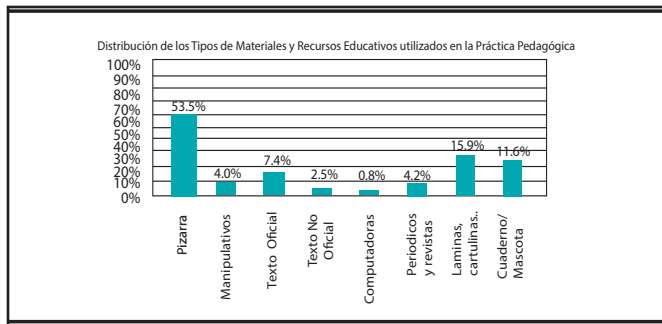


Figura 7. Distribución de los tipos de materiales y recursos educativos utilizados en la práctica pedagógica.

El 53.5% de los profesores utiliza la pizarra como principal recurso educativo durante la clase. En segundo lugar se observan las láminas y cartulinas (15.9%) y en tercer lugar los cuadernos o mascotas (11.6%). Nótese que los textos oficiales están por debajo del 10%.

Conclusiones

Con respecto al uso del tiempo en el aula, el promedio de tiempo de clase en las 51 clases videograbadas y contabilizadas para este análisis específico fue de 45.03 minutos. Casi un 60% de las sesiones videograbadas tienen una duración entre 30 y 50 minutos y aproximadamente un 33% una duración entre 50 y 60 minutos. Este análisis del tiempo en el aula muestra también la presencia de una alta variabilidad con respecto a los minutos de clase en las escuelas observadas. Con respecto al tiempo específico destinado al aprendizaje y el tiempo específico para tareas administrativas, se concluye que las tres cuartas partes de las sesiones videograbadas destinan entre el 95% y 100% del tiempo al aprendizaje. En relación a las estrategias en las escuelas estudiadas, se puede concluir que los docentes de las clases observadas desarrollan una gran variedad de estrategias (13 en total), de las cuales solo tres de ellas (ir a la pizarra, preguntas y respuestas, y lectura) se encuentran por encima del 10%. Asimismo, ir a la pizarra es la estrategia más utilizada por los docentes de estas escuelas. Con respecto a las estrategias menos trabajadas por estos docentes, el trabajo colaborativo no forma parte de la práctica pedagógica de ellos. Como se puede inferir de los análisis previos, el trabajo colaborativo alcanza un porcentaje muy inferior (menor al 5%) en comparación con el resto de las estrategias. En todas las sesiones de clase observadas, no se encontró relación alguna entre el uso de estrategias por parte de los docentes y las respectivas asignaturas. Finalmente, las estrategias analizadas en este estudio no mostraron ser interdisciplinarias, ni establecer conexiones entre diferentes temas o áreas del saber. Con

respecto a las interacciones analizadas en este estudio, se puede concluir que las preguntas temáticas constituyen las interacciones más desarrolladas por los docentes de las clases videograbadas; sin embargo, no todos los docentes las trabajan de la misma manera. Por un lado, las preguntas temáticas identificadas en este estudio, común a la mayoría de los docentes, se caracterizan por el hecho de ser completamente directas y sencillas, circunscritas a un área específica. Las preguntas temáticas desarrolladas por estos docentes no buscan explorar interrogantes de dirección abiertas y que apunten a diferentes disciplinas y contextos. Por otro lado, una minoría de los docentes pone en práctica preguntas de reflexión en la práctica docente, pero no son interdisciplinarias ni intercontextuales. Con respecto a los recursos educativos se puede concluir que los docentes de las clases observadas utilizan 8 diferentes tipos de recursos educativos. En este estudio se puede inferir que la pizarra, láminas y mascotas son los materiales educativos más usados. Por último, el libro de texto ocupa un cuarto lugar entre los recursos educativos usados por estos docentes.

Bibliografía

1. Tina Blythe (2008). *La Enseñanza para la Comprensión. Guía para el Docente*. Buenos Aires: Paidós 2008.
2. Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks, CA, EE.UU.: Sage.
3. Grinnell, R. M. (1997). *Social work research and evaluation: Quantitative and qualitative approaches (5a Ed.)*. Itasca, IL: F.E. Peacock.
4. Baptiste, I. (2001). *Qualitative data analysis: common phases, strategic differences*. Forum: Qualitative Social Research, 2
5. Charmaz, K. (2000). *Grounded Theory: Objectivist & constructivist methods*. En N. K. Denzine Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research (2a Ed.)* (pp.509-535). Thousand Oaks, CA, EE. UU.: Sage.
6. Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (2a Ed.)*. Upper Saddle River, NJ, EE.UU. Prentice-Hall.
7. Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA, EE.UU. Sage.
8. Mertens, D. M. (2005). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods (2aEd.)*. Thousand Oaks, CA, EE.UU. Sage.
9. Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Guttman, M. L. y Hanson, W. (2003). *Advanced mixed methods research designs*. En A. Tashakkori y C. Teddlie (Eds.), *Handbook on mixed methods in the behavioral and social sciences* (pp. 209-240). Thousand Oaks, CA, EE. UU.: Sage.
10. Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1998). *Introduction to qualitative research methods (3rd ed.)*. New York: John Wiley.
11. Ragin, Charles C. *Constructing Social Research: The Unity and Diversity of Method*. Pine Forge Press 1994.

E. Enseñanza del inglés a través de proyecto e integración de las TIC en estudiantes de la Licenciatura de Educación Básica, Recinto Luis Napoleón Núñez Molina

Mtra. Máxima Rodríguez y Mtra. Magdalena López, ISFODOSU: Recinto Luis Napoleón Núñez Molina, República Dominicana.

Resumen

Enseñanza del inglés a través de proyecto e integración de las TIC en futuros docentes de Básica fue una experiencia de investigación desarrollada en el Recinto Luis Napoleón Núñez Molina del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, en el período académico mayo-agosto 2012. Con ella se buscó mejorar la enseñanza de este idioma como lengua extranjera en un grupo de 11 estudiantes participantes de la asignatura Lenguas Extranjeras I del programa de Licenciatura en Educación Básica, a partir de la aplicación del método de investigación acción. La intervención fue desarrollada en dos ciclos de investigación-acción con duración total de 8 semanas, en cada una de las cuales se desarrollaban dos intervenciones para un total de 16. Las actividades fueron propuestas a través de la implementación metodología de proyecto e integración de las TIC.

Introducción

El dominio del idioma inglés representa una de las competencias exigidas por la sociedad del siglo XXI. El sistema educativo dominicano debe prestar atención al desarrollo de las destrezas comunicativas del inglés considerado como segunda lengua después de la materna. Para lograr este objetivo, resulta conveniente preparar a los futuros docentes con las habilidades y herramientas necesarias que les permitan desarrollar una labor óptima desde las aulas en las cuales se forma el estudiantado de Educación Básica, considerando que es aquí donde adquieren la base para el desarrollo de sus capacidades lingüísticas-comunicativas.

Con esta investigación se buscó mejorar el proceso de enseñanza/aprendizaje del inglés a través de proyecto e integración de las TIC en futuros docentes de Básica. El proyecto fue implementado en el programa de Licenciatura de Educación Básica a un grupo de 11 participantes de la asignatura Lenguas Extranjeras I, en el período académico mayo-agosto del 2012.

Este programa de formación docente se ejecuta en el Recinto Luis Napoleón Núñez Molina del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU), el cual tiene como principal función la formación y capacitación de los docentes que laboran en el sistema educativo dominicano, en los niveles Inicial y Básico.

En el estudio se aplicó el método de investigación-acción. La cual persigue, además, mejorar la práctica docente del equipo investigador que en ella interviene. El modelo de investigación-acción seleccionado correspondió al propuesto por Kemmis (1989), el cual incluye dos ejes: uno estratégico, constituido por la acción y la reflexión y otro organizativo, constituido por la planificación y la observación. Este se desarrolló en dos ciclos de intervención, contemplando en cada uno los cuatro fases cíclicas del modelo: planificación, acción, observación y reflexión.

Objetivos de la investigación

Objetivo general

Mejorar el proceso de enseñanza/aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera en el estudiantado del programa de Licenciatura en Educación Básica en la asignatura Lenguas Extranjeras I a través de la metodología de proyecto e integración de las TIC.

Objetivos específicos

- Desarrollar habilidades lingüísticas básicas para la expresión en la comunicación oral y escrita utilizando la lengua inglesa.
- Desarrollar habilidades lingüísticas básicas para la comprensión de mensajes orales y escritos en la lengua inglesa.
- Crear ambiente de aprendizaje que favorezca la autonomía y el trabajo en equipo en el estudiantado en cuanto a la adquisición de las habilidades lingüísticas del idioma inglés aplicando las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).
- Contribuir al aumento de las competencias del estudiantado en el uso de las TIC.

Referentes teóricos

En las teorías que sirvieron de referentes para la investigación, se incluye: un breve recorrido por los métodos de enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera, se revisan conceptualizaciones importantes

sobre la metodología de proyecto, a través de la cual se desarrolló la intervención, sus ventajas y modelos propuestos por diferentes autores. Por otro lado, se hace referencia a los usos que se ha dado a la tecnología de la información y la comunicación en educación en sentido general y en la enseñanza de la lengua inglesa en particular. Finalmente, se conceptualiza sobre las competencias comunicativas.

Metodología empleada

Tomando en consideración las amplias dificultades que enfrenta la educación, se considera pertinente que de manera particular, el profesorado asuma procesos investigativos que le lleve a mejorar su propia práctica. Tal cual expresa Martínez (2000) "Vivimos una crisis educacional que se revela en el ausentismo, deserción y repitencia escolar, así como en el bajo nivel de la mayoría de los cursos y de la prueba de aptitud académica para el ingreso en las universidades." De manera que cobra fuerza la aplicación del método de investigación acción, en cuanto brinda la oportunidad de indagar en el propio accionar.

En el estudio se aplicó el método de investigación-acción, la cual persigue, además, mejorar la práctica docente del equipo investigador que en ella interviene. La investigación acción se enmarca dentro de aquella cuyo interés es emancipatorio; el cual de acuerdo a Habermas citado por Martínez (2000) "Produce el conocimiento crítico y de la acción, fundamental en ciencias como la psicología, la sociología, la educación, la economía, la ciencia política, etc."

El modelo de investigación-acción seleccionado correspondió al propuesto por Kemmis (1989), el cual incluye dos ejes: uno estratégico, constituido por la acción y la reflexión y otro organizativo, constituido por la planificación y la observación. Este se desarrolló en dos ciclos de intervención, contemplando en cada uno las cuatro fases cíclicas del modelo: planificación, acción, observación y reflexión. Para ello fue necesario seleccionar un día extra clase para trabajar los contenidos relacionados a las TIC.

Principales resultados

Los resultados se presentan desde diferentes vertientes: de mejora e innovación, los formativos para las personas implicadas y los vinculados a la práctica y a la institución. De igual modo se establece una valoración de la experiencia según la satisfacción de los partici-

pantes, la valoración del proceso, de la transferencia o impacto sobre la práctica; además de la valoración de los resultados.

Resultados de mejora o innovación

La implementación de la metodología de proyecto con integración de las TIC, ha constituido una experiencia de mejora o innovación en la enseñanza del idioma inglés en el marco de la asignatura Lenguas Extranjeras I porque permitió que el estudiantado experimentara de una manera activa y creativa en el aprendizaje de este idioma. Así mismo constituyó una oportunidad para que valoraran su propio aprendizaje y reconocieran la importancia de involucrarse activamente en el proceso.

Los estudiantes expresaron en diversas ocasiones lo novedosa que le resultaba la metodología; afirmando que nunca la habían utilizado en el desarrollo de otra asignatura; respecto la integración de las TIC en la enseñanza del inglés, todos coinciden en que resulta muy interesante; del mismo modo valoraron el uso del campus virtual con el aula creada para la asignatura, los materiales utilizados tanto en el aula presencial como en la virtual y las estrategias para el desarrollo de las diferentes clases, destacando la importancia de utilizar los videos para la presentación de los contenidos y el uso de la lectura en la clase.

Resultados formativos para las personas implicadas

Desde antes de iniciar el proceso de intervención, la investigación-acción proporcionó efectos positivos en el equipo investigador porque el mismo implicó la revisión de fuentes de diversas índoles y relacionadas a las diferentes áreas tocadas en el estudio. Pero, además, reforzamos los conocimientos relacionados a los métodos de investigación, no solo la investigación acción, profundizamos sobre cómo ha ido evolucionando la enseñanza del idioma inglés pasando por métodos muy específicos de enseñanza, las implicaciones, ventajas y limitaciones de la metodología de proyecto, aprovechamiento de las TIC en la educación en sentido general y en la enseñanza del inglés en particular.

El proyecto de investigación tuvo gran significado para los actores del proceso, porque por su parte la maestra del área de lenguas extranjeras profundizó en sus conocimientos sobre la integración de las TIC en su proceso de aula y la implementación de la metodología de proyecto en su práctica, ya que es la primera vez que

la utiliza. Mientras que la docente del área de ciencia y tecnología ha reforzado sus conocimientos en el área de inglés llegando a interactuar con los estudiantes y su compañera durante el proceso, la experiencia también le sirvió para concretizar algunas estrategias en la enseñanza/aprendizaje del inglés y profundizar en la aplicación del método de proyecto.

En cuanto a los estudiantes, el proyecto ha constituido una experiencia que les ha marcado; no solo en lo relacionado al aprendizaje propio de los contenidos, sino que muchos expresan cómo el proyecto les ayudó a vencer el miedo escénico que experimentaban, contribuyó al desarrollo de habilidades para el trabajo en equipo, aumentó las habilidades en el uso de las TIC, entre otras.

Estos resultados obedecen no solo a los recursos utilizados, sino más que nada a la metodología de proyecto que permitió al estudiantado integrarse en el desarrollo de las actividades de manera entregada, asumiendo la responsabilidad en su propio aprendizaje. Esta valoración coincide con Parra (2003) para quien "El método de proyecto emerge de una visión de la educación en la cual los estudiantes toman una mayor responsabilidad de su propio aprendizaje y en donde aplican, en proyectos reales las habilidades y conocimientos adquiridos en el salón de clases".

Resultados vinculados a la práctica o a las políticas educativas

En sentido general, la experiencia dejó muy buenas lecciones para futuras prácticas. El hecho de utilizar frecuentemente la tecnología en el proceso de aula y fuera de ella, dejó más que claro la importancia de una buena planificación y consideración de cada detalle al momento de utilizarlas. Así como también, las múltiples dificultades enfrentadas al momento de ubicar espacios de trabajo el día extra clase, fortaleció la capacidad de resolución de problemas y adaptación a las condiciones particulares de cada momento de clase. Sin duda que todo esto tocará positivamente la práctica de aula de cada una de las investigadoras e incluso de otros docentes del área.

Los materiales utilizados durante las intervenciones constituirán un soporte para futuras prácticas. La tecnología será más explotada en la enseñanza del inglés y se continuará experimentando actividades creativas, motivadoras y retadoras para los estudiantes, utilizando la metodología de proyecto o no.

Resultados vinculados a la institución

Para la institución, este proyecto de investigación, proporciona un referente en cuanto a la enseñanza del idioma inglés en las aulas de formación docente, porque a través de su implementación se fortalecerá el proceso de enseñanza aprendizaje de la institución en el área de lenguas extranjeras; pero además de todo el uso de las TIC enriquece el proceso y marca una diferencia en el aprendizaje del alumnado.

Valoración de la experiencia según la satisfacción de los participantes

La investigación acción desarrollada en el marco de la asignatura Lenguas Extranjeras I produjo un nivel de satisfacción muy alto en los diferentes participantes. Para las investigadoras ha sido una experiencia excepcional.

La cercanía que se produjo con los estudiantes, su aceptación hacia el equipo, la confianza que mostraban en ellas, contribuyó a que a la experiencia resultara gratificante. Se valora de mucho significado la oportunidad de aplicar conocimientos que van desde lo teórico a lo práctico, coincidiendo con la aseveración de Concepción (2012) cuando expresa que por medio de esta combinación "los conocimientos se construyen en una dinámica donde se integran elementos lógicos y racionales, emocionales y éticos, a la vez que la acción práctica se fortalece a la luz de los conocimientos teóricos". Se podría afirmar que en la experiencia no hubo desperdicios.

Respecto los estudiantes, en todo momento expresaron que la experiencia les resultaba excelente, interesante, novedosa, importante e innovadora; estas expresiones llevan a deducir que la satisfacción de ellos también se encuentra en niveles altos.

Valoración del proceso

El estudio fue desarrollado mediante un proceso que se podría considerar un poco fuera de lo común. Esto porque no se ejecutó exclusivamente el día de clase pautado para la asignatura, sino que implicó la asistencia de los estudiantes un día extra clase. Aun así, se realizó con satisfacción, considerando algunas situaciones especiales que como siempre están presentes en todo proceso.

Durante algunos momentos se percibió falta de entrega entre los estudiantes, pero las evaluaciones realizadas dejaron indicios de las implicaciones que el proyecto estaba generando en ellos. De acuerdo a sus manifestaciones, el tiempo demandado por las actividades propuestas en el proyecto superaba el que ellos tenían disponible; se debe señalar que prácticamente la totalidad de los estudiantes estaban cursando simultáneamente la asignatura de pasantía, lo cual les generaba fuertes tensiones por el peso que en el plan de estudios de esta carrera posee la pasantía y porque también demanda mucha dedicación y entrega.

Para las investigadoras también conllevó el empleo de muchas horas de trabajo. La preparación de materiales, planificaciones de las clases y sobre todo la dedicación a las asesorías y acompañamientos que se les ofreció y dio a los estudiantes durante la realización de las actividades, implicó bastante tiempo.

Valoración de la transferencia o impacto sobre la práctica

Se considera esta como una experiencia que repercutirá en las prácticas futuras de las personas que intervinieron en ella e incluso en otras que no. La profesora Magdalena López está aprovechando la experiencia en diferentes aspectos; por ejemplo, está utilizando en mayor medida los recursos tecnológicos disponibles, así como también algunas actividades asignadas a los equipos.

Valoración de los resultados

Los resultados arribados en este estudio superaron las expectativas del equipo investigador. A pesar de que las calificaciones obtenidas por los estudiantes no fueron muy altas, en cuanto a los aprendizajes y el avance en el dominio de las habilidades lingüísticas evaluadas, los resultados son satisfactorios. En las evaluaciones finales, los estudiantes mostraron haber adquirido un mayor dominio al que el equipo investigador esperaba.

Por otro lado los resultados arrojados sobre la implementación de la metodología de proyecto e integración de las TIC, estuvieron acorde con las percepciones y concepciones que tenía el equipo investigador desde el inicio de la experiencia.

Conclusiones

La metodología de proyecto constituye una forma dinámica de aprendizaje, permitiendo que los estudiantes asuman una responsabilidad directa en la construcción de sus conocimientos. Esto se reflejó cuando participaban activamente en la realización de las diferentes actividades sugeridas por las maestras, lo que se corresponde con lo expresado por Hutchings (2004) cuando afirma que “La clave para el éxito con el aprendizaje por proyecto es, por una parte, posibilitar que los estudiantes se involucren en actividades auténticas y, por la otra, construir nuevo conocimiento en base al que ya poseen”.

La metodología de proyecto contribuye a desarrollar las habilidades lingüísticas básicas de manera integral (listening, speaking, Reading and writing) tal cual lo exige el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua, puesto que permite que los estudiantes interactúen de manera natural mientras están realizando las actividades demandadas en el proyecto, en ellas deben incluir tanto la comprensión como la producción oral y escrita; esta conclusión va en consonancia con lo planteado por Bueno y Martínez (2002) cuando sostienen que “La idea en términos de enfoque comunicativo es que lejos de enseñar y practicar en el aula, como se venía haciendo, cómo hacer preguntas, por ejemplo, se practicara cómo pedir cosas en una tienda”.

Cuando se decide implementar la metodología de proyecto, se debe tomar en consideración la disponibilidad de tiempo en los participantes, puesto que esta demanda mayor dedicación y esfuerzo que cuando se trabaja con una metodología diferente; lo que concuerda con Parra (2003), quien afirma que “Uno de los efectos más motivadores del método de proyectos puede observarse cuando los estudiantes tienen trabajo que hacer colaboran con sus compañeros y reciben apoyo de expertos”, condiciones estas que siempre estuvieron presentes en la experiencia y que demandaban gran dedicación en tiempo y esfuerzo.

Por otro lado, se concluye que la integración de las TIC en la enseñanza del inglés promueve el interés y la motivación en el estudiantado, pero además, ofrece la oportunidad de disponer de los materiales utilizados en diferentes formatos y soportes y mejor aún utilizarlos en cualquier momento, sin importar que la asignatura haya concluido, al igual que activa los diferentes sentidos.

Bibliografía

1. Antinoe, J. (2000). Balance y perspectiva de la formación docente en República Dominicana. *Ciencia y Sociedad*, Vol. XXV, Núm. 3, julio-septiembre, 2000, pp. 309-338 Instituto Tecnológico de Santo Domingo, República Dominicana.
2. Bárcena, E. & Re\ad, T. (2003). Los Sistemas de Enseñanza de Inglés para fines específicos basados en el aprendiente. Facultad de Filología y Departamento de Lenguajes y Sistemas de la UNED. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, volumen 6, nº 2. Consultado el día 9 de marzo del 2012 en la fuente: http://www.utpl.edu.ec/ried/images/pdfs/vol6-2/sistemas_ensenanza.pdf
3. Bisquerra, R. (2000). *Métodos de Investigación Educativa*, Barcelona: CEAC educación Manuales.
4. Blázquez, F. y Tagle, T. (2010). Formación docente: un estudio de las creencias de alumnos y profesores sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés. *Revista Iberoamericana de Educación*. ISSN: 1681-5653 n.º 54/4. Consultado el día 9 de marzo del 2012 en la fuente: <http://www.rioei.org/deloslectores/3551Blazquez.pdf>
5. Bueno, C. y Martínez, H. (2002). Aprender y enseñar inglés: cinco siglos de historia. *Rev Hum Med*. Consultado el día 9 de marzo del 2012 en la fuente: <http://bvs.sld.cu/revistas/revistahm/numeros/2002/n4/body/hmc050102.htm>
6. Concepción, M. (2012). *Sistema de prácticas en la formación docente*. Editora y papelería Josué. República Dominicana. <http://www.cepefsena.org/documentos/METODOLOGIAS%20ACTIVAS.pdf>
7. Hutchings, K. & Standley, M. (2004). "Global Project-Based, Learning with Technology: Aprendizaje basado en proyectos globales. *Visions Technology in Education*. <http://www.toolsforteachers.com>. Traducido por EDUTEKA. Consultado el día 8 de marzo del 2012 en la fuente: <http://www.eduteka.org/AprendizajeGlobal.php>
8. Lugo, M. y Kelly, V. (2010). *Tecnología en educación ¿Políticas para la innovación?* UNESCO. Buenos Aires, Argentina. Extraído de la fuente: <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/documentos>
9. Moursund, D. (2004). La creación de un proyecto de clase utilizando la metodología del Aprendizaje por Proyectos, "Project Based Learning Using Information Technology. Traducido por Eduteka. Extraído de la fuente: <http://www.eduteka.org/imprimible.php?num=392>
10. Navarro, D. & Piñeiro, M. (2010). Enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera: un estudio de casos. *Revista científica y de difusión cultural*. Vol. 1, No.1, junio de 2010. Consultado el día 10 de marzo 2012 en la fuente: <http://www.ceducar.info/OJS>
11. NorthWest Regional Educational Laboratory (2006). *Project-Based Instruction: Creating Excitement for Learning: Aprendizaje por proyectos*. Traducido por Eduteka. Consultado el día 10 de marzo 2012 en la fuente: <http://www.eduteka.org/AprendizajePorProyectos.php>
12. Nussbaum, L. (1994). Tradición e innovación en la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras, en *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*. Enseñar lengua 1 (1), 85-93.
13. Parra, D. (2003). *Manual de estrategias de enseñanza/aprendizaje*. Ministerio de la Protección Social, Servicio Nacional de Aprendizaje, Antioquía. Consultado el día 14 de abril del 2012 en la fuente: <http://www.cepefsena.org/documentos/METODOLOGIAS%20ACTIVAS.pdf>
14. Pere Marqués (2010). *6 Claves para una buena integración de las TIC en los centros docentes*. UAB -grupo DIM. Consultado el día 9 de marzo del 2012 en la fuente: <http://pere-marques.blogspot.com/>
15. Román, M., Cardemil, C. y Carrasco, A. (2011). Enfoque y Metodología para Evaluar la Calidad del Proceso Pedagógico que Incorpora TIC en el Aula. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(2), pp. 8-35. Consultado el día 11 de marzo del 2012 en la fuente: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol4-num2/art1.pdf>.
16. Silva, M. (2006). Tesis doctoral: *La enseñanza del inglés como lengua extranjera en la titulación de filología inglesa: el uso de canciones de música popular no sexistas como recurso didáctico*. Departamento de Filología Inglesa, Francesa y Alemana, Universidad de

Málaga. España. Consultado el día 08 de marzo del 2012 en la fuente: <http://www.biblioteca.uma.es/bbl/doc/tesisuma/16853805.pdf>

F. Efectividad de la metodología que emplean los maestros del Nivel Medio del Distrito Educativo 02-06 para la enseñanza de las Ciencias Sociales año 2011-2012.

Mtro. Félix E. Dini Saldaña, ISFODOSU: Recinto Urania Montás, República Dominicana.

Resumen

En el presente artículo se muestran los resultados de una investigación de carácter descriptiva llevada a cabo entre docentes del Nivel Medio de Ciencias Sociales del Distrito Educativo 02-06, del Ministerio de Educación de la República Dominicana, en el cual se presentan datos cuantitativos que evidencian las deficiencias de estos en la metodología de enseñanza utilizada.

Introducción

Los estudiantes que concluyen el bachillerato en los centros de educación media del Distrito Educativo 02-06, evidencian serias debilidades en el manejo de conceptos fundamentales del área de Ciencias Sociales, esto se percibe en las dificultades que presentan para identificar y comprender las causas, características y consecuencias de los diversos fenómenos y hechos sociales que han sucedido en el devenir de los pueblos y la humanidad al ser cuestionados por los profesores.

Estos estudiantes además, presentan problemas en su mayoría para relacionar los acontecimientos históricos con el presente, lo que dificulta que puedan comprender cuál ha sido el proceso que ha seguido la construcción de la realidad social de los diferentes conglomerados humanos y la de los propios estudiantes en sentido particular.

De acuerdo a los datos suministrados por la Dirección General de Evaluación y Supervisión de la Calidad de la Educación, del MINERD, la Regional de Educación 02 San Juan, de la cual forma parte el Distrito Educativo 02-06, obtuvo el último lugar en el porcentaje de aprobación en la prueba de Ciencias Sociales en el año 2010. En término particular en el Distrito 02-06 se presentaron a la prueba 592 estudiantes de los cuales solo 220 aprobaron dicho examen para un 37.2%. Mientras que reprobaron 372 estudiantes para un 62.8%.

Diversos factores de índole afectivos, socioeconómicos y curriculares pueden originar la situación descrita.

En una encuesta de carácter exploratorio realizada por los investigadores el día 14 de agosto del 2011, con el objetivo de conocer la percepción de los estudiantes acerca de las posibles causas por las que reprobaron Ciencias Sociales en la primera convocatoria de las Pruebas Nacionales; el 33% se refirió a problemas con los contenidos, el 18% a razones de carácter psicológicas y afectivas y el 49% a dificultad con la forma de enseñar de los maestros. Existe la probabilidad que esta situación sea generada porque los maestros que imparten las asignaturas del área de Ciencias Sociales no posean el perfil profesional para la misma y por lo tanto no tengan las cualidades académicas necesarias para estructurar procesos de enseñanza que generen aprendizajes significativos en los estudiantes.

La utilización de estrategias de enseñanza que no contribuyen a una significación lógica y psicológica, para los estudiantes de los contenidos que se trabajan en el área de Ciencias Sociales, técnicas de evaluación de los aprendizajes que realmente no evidencian lo aprendido por los estudiantes y el poco uso de los recursos didácticos que sirven de apoyo a la labor pedagógica, pueden ser otros elementos que se asocian a la percepción de los estudiantes.

A partir de estas posibilidades se ha fijado como objetivo general de la investigación, analizar la efectividad de la metodología que emplean los maestros del Nivel Medio del Distrito Educativo 02-06, para la enseñanza de las Ciencias Sociales durante el año escolar 2011-2012.

Referentes teóricos

Para el currículo dominicano, el perfil del docente se refiere al conjunto de valores, actitudes y competencias que este debe poseer para cumplir con su rol de guía facilitador del proceso educativo (SEEBAC., 1994a).

En cuanto a las estrategias de enseñanza, Frida Díaz y Hernández Rojas refiriéndose a varios autores las definen como "los procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos (Mayer, 1984; Shuell, 1988; West, Farmer y Wolff, 1991), (Díaz B. &Hernández, 1999).

Para las técnicas de evaluación, Quiroz Martínez sostiene que actualmente la evaluación ha entrado a un proceso de revisión estructural y de acciones, que han

determinado que la evaluación vaya más allá de los exámenes y comprobación del rendimiento académico del alumno (Quiroz, 2000).

Sobre los recursos didácticos, las maestras Guzmán de Camacho y Concepción Calderón, citan a Lothar Klingber (1984 p.243), quien sostiene:

Son todos los medios materiales necesitados por el maestro o el alumno para una estructuración y conducción efectiva o racional del proceso de educación e instrucción, a todos los niveles, en todas las esferas de nuestro sistema educacional y para todas las asignaturas, para satisfacer las exigencias del plan de enseñanza. (Guzmán & Concepción, 1998, pág. 135).

Tipo de investigación

El objeto de estudio de la investigación se aborda desde un enfoque cuantitativo, el tipo de estudio elegido por los investigadores de acuerdo al alcance fue de orden descriptivo. De forma particular el estudio tiene por objeto hacer una intervención en la realidad para verificar las características del problema observado, esto lo inscribe de manera específica en el ámbito de los estudios transesionales no experimentales.

Método de investigación

El trabajo de campo fue el método asumido para la recolección de la información, este consistió en visitas a los diferentes centros a fin de constatar cada grupo de informantes.

Técnica de recolección de datos

La técnica utilizada para la recolección de los datos fue la entrevista, durante la cual se le aplicó a los grupos de informantes el cuestionario utilizado como instrumento para la obtención de las respuestas de los entrevistados.

Población

La población estuvo constituida por 2,920 estudiantes que cursan el bachillerato en los 16 centros de Nivel Medio del Distrito Educativo 02-06, y los 19 maestros del área de Ciencias Sociales que los atienden.

La característica de la población fue la siguiente:

Alumnos: todos los inscritos en el Distrito 02-06 en cualquiera de los cuatro grados del Nivel Medio. Se excluyen los que cursan los programas de bachillerato Acelerado y Prepara.

Maestros: profesores cuya carga académica mayor es en el área de Ciencias Sociales y poseen por lo menos dos años de ejercicio docente, sin importar la titulación.

La muestra

Tamaño de la muestra.

El cálculo del tamaño de la muestra se hizo aplicando la fórmula siguiente:

$$n = \frac{N(z)^2(p)(q)}{e(N-1) + z^2(p)(q)}$$

n = Tamaño de la muestra.

N = Población.

e = Error.

p = Proporción izquierda de la curva de la distribución normal.

q = Proporción derecha de la curva de la distribución normal.

Z = Margen de confiabilidad.

Estimando el nivel de confiabilidad en un 95 % y el margen de error en un 5%. Se realizó la siguiente operación.

$$\frac{2920(1.96)^2(0.5)(0.5)}{0.05^2(2920-1) + (1.96)^2(0.5)(0.5)}$$
$$\frac{2920(3.8416)(0.25)}{(0,0025)2919 + (3,8416)(0.25)}$$
$$\frac{2804,368}{8,2579}$$

n = 340

Distribución de la muestra:

Para la distribución de la muestra entre los diferentes grupos de la población se estableció la relación: n/N , es decir, $340/2920 = 0.1164$, el valor de esta constante se multiplica por la población de cada centro.

Muestra de estudiantes por centro.

SECCIÓN	SEXO			TOTAL MATRÍCULA	MUESTRA
	M	F	FRACCIÓN CONSTANTE		
TVC Barranca	53	52	0,1164	105	13
Liceo Pedro Corto	147	149	0,1164	296	35
Liceo el Corbano	143	167	0,1164	210	25
Liceo Punta Caña	84	78	0,1164	162	19
Liceo Las Charcas	121	144	0,1164	265	32
TVC La Jagua	46	57	0,1164	103	12
Liceo Juan Herrera	206	205	0,1164	411	49
Liceo la Cabirma	51	60	0,1164	111	13
TVC Guazumal	43	54	0,1164	97	12
TVC El Hatico	20	24	0,1164	44	5
Liceo Noct. Juan Herrera	121	134	0,1164	255	31
TVC Sosa	45	26	0,1164	71	9
Liceo Jinova	85	93	0,1164	178	21
Liceo Sabaneta	117	91	0,1164	208	25
Liceo la Maguana	102	123	0,1164	225	27
TVC Hato del Padre	43	36	0,1164	79	9
16	1493	1427	0,1164	2920	340

Para determinar el porcentaje de elementos muestrales que corresponde por sexo, se procedió a dividir el número de elementos de acuerdo al sexo entre el total de la población:

$$M = 1493/2920 = 0.51\%$$

$$F = 1427/2920 = 0.49\%$$

Selección de la muestra:

En la selección de la muestra se utilizó un muestreo probabilístico aplicando la técnica de azar sistemático, tomando como referencia los registros de curso.

Para los maestros se valoró la cantidad de docentes del área de Ciencias Sociales que en su totalidad son 19 y se decidió a fin de obtener una mayor representatividad de la población formada por este grupo, la realización de un censo que abarcó todos los maestros.

Descripción de los instrumentos

Para la recolección de los datos se elaboraron cuestionarios conformados por preguntas estructuradas, orientadas a conocer el perfil profesional, las estrategias de enseñanza y los recursos didácticos utilizados por los docentes.

En el diseño de los cuestionarios se contó con la colaboración de técnicos regionales y distritales del área de Ciencias Sociales, en los apartados 2, 3 y 4 de los mismos se plantearon preguntas comunes para los dos grupos de informantes, estos fueron aplicados en un primer momento al 3% de la muestra de estudiantes y 5% de los maestros para verificar su confiabilidad y validez.

Los cuestionarios utilizados fueron:

E01- Aplicado a los estudiantes.

M01- Aplicado a los docentes.

Plan de análisis

Para el análisis de los datos se asumió como premisa de referencia la categoría siempre. Se aplicó el criterio de significatividad positiva para la evaluación de la puntuación dada a cada respuesta, que es cuando una de las preguntas presentadas a estudiantes y maestros es valorada en más de un 80% en la categoría siempre por ambos grupos, se identifica la existencia de diferencia correlacionar significativa en las repuestas dadas por estudiantes y maestros cuando existe una diferencia entre ambas de 15 puntos o más.

Como herramienta para la tabulación y cálculo de los datos se utilizó la aplicación informática SPSS. Se hizo mayor énfasis en destacar los aspectos concernientes a las estrategias de enseñanza.

Alcance y límites

La investigación abarca todos los centros del Nivel Medio pertenecientes al Distrito Educativo 02-06 San Juan Oeste, que se encuentran ubicados en los municipios San Juan de la Maguana y Juan Herrera.

El tiempo que abarcó la investigación es el año escolar 2011-2012.

Discusión de los datos

Perfil docente

En el análisis global de esta variable correspondiente al conjunto de características que conforman el perfil del docente del área de Ciencias Sociales se puede destacar como aspecto fuerte de los docentes la formación; donde el 100% posee grado de licenciatura, en cuanto a la experiencia el 78.95% tiene 4 años o más impartiendo docencia; un aspecto que refleja debilidad es la formación de los docentes en el área bajo estudio, pues el 26.32% es de otra área.

Estrategias de enseñanza

De las tres dimensiones a la que los estudiantes asignan una puntuación más baja es la que corresponde a las estrategias post instruccionales con un 58.26%. Los docentes también coinciden en que este tipo de estrategias son las menos utilizadas por ellos en el proceso de enseñanza aprendizaje, asignándole una puntuación de 67.10%.

Las estrategias preinstruccionales reciben una evaluación ligeramente superior a las postinstruccionales, tanto por los estudiantes, 62.39%, como por los docentes, 69.73%.

De los tres tipos de estrategias, la de mayor valoración por los estudiantes y maestros fue la referida a las estrategias coinstruccionales (75.46% los estudiantes y 78.94% los docentes).

Técnicas de evaluación

De los tres tipos de técnicas de evaluación presentadas a estudiantes y docentes, la que alcanza una valoración positiva mayor es de tipo informales con un 62.84% los estudiantes y un 84.21% los docentes, que muestra una significativa diferencia de correlación de 21.93 puntos.

En las respuestas dadas a la utilización de técnicas de evaluación semiformales, se percibe una diferencia significativa de correlación, los primeros asignan una puntuación de siempre en un 35.21% y los segundos de un 52.63% a las técnicas semiformales, discrepando en 17.42 puntos.

En relación a la respuesta para las técnicas de evaluación formal tenemos que un 48.93% de los estudiantes dice que los maestros utilizan siempre este tipo de técnicas, mientras que los maestros asignan una puntuación de 59.64% a la misma categoría.

Recursos didácticos

En este aspecto, tiende a haber una respuesta de los estudiantes y de los docentes mayor para el uso de los recursos materiales, los primeros (41.89%) y los segundos un (28.07%). En cuanto al uso de las TIC los estudiantes responden en un (1.98%) y los docentes en un (15.75%).

Conclusión

Las características que presenta el perfil profesional de los maestros se corresponde con el demandado por el currículo dominicano para profesores que imparten docencia en el área de Ciencias Sociales en Nivel Medio, excepto el aspecto relacionado con el área de formación en el cual existe una cantidad significativa titulado en Educación Básica.

Los maestros no están utilizando de manera sistemática estrategias de enseñanza que contribuyan a la representación de significatividad cultural, lógica y psicológica para los estudiantes de las informaciones que se les presentan a fin de lograr en ellos el desarrollo de aprendizajes significativos.

Los docentes hacen poco uso de las estrategias preinstruccionales, coinstruccionales y postinstruccionales sugeridas para el logro de aprendizajes significativos desde un enfoque constructivista.

Los maestros privilegian la utilización de técnicas de evaluación de carácter informal, dejando relegadas las de tipo semiformal y formal. Los profesores no combinan de manera adecuada diferentes técnicas para valorar el nivel de aprendizaje logrado por los estudiantes, lo que impide una verdadera evaluación auténtica.

La utilización por parte de los docentes de recursos didácticos que emplean como apoyo en el proceso de enseñanza de las Ciencias Sociales es muy escasa, inclinándose en mayor grado a emplear los recursos didácticos de tipo material en el desarrollo de las clases.

Bibliografía

1. Díaz B., F., & Hernández, R. (1999). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: McGraw Hill.
2. Guzmán, A., & Concepción, M. (1998). Orientaciones Didácticas para el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje (4ta. ed.). Santo Domingo, República Dominicana: Amigo del Hogar.
3. Izarra, a., López, I., & Prince, E. (s.f). Revista Ciencias de la Educación. Recuperado el 24 de octubre de 2011, de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a3n21/face21-7.pdf>
4. Quiroz, M. G. (2000). Recuperado el 14 de enero de 2012, de <http://www.siceditorial.com/ArchivosObras/obrapdf/TRATADO%20DE%20EVALUACION%20EDUCATIVA542005.pdf>
5. SEEBAC., S. d. (1994a). Fundamentos del Currículo Tomo II, Naturaleza de las Áreas. Santo Domingo, República Dominicana.

G. Sistematización de experiencias en la Pasantía del Nivel Inicial del centro educativo Juan Pablo Duarte.

Mtro. Loreto M. Álvarez, ISFODOSU: Recinto Juan Vicente Moscoso, República Dominicana.

Resumen:

Pasantía de los estudiantes del recinto Juan Vicente Moscoso

Es el proceso mediante el cual los estudiantes de pedagogía combinan la práctica profesionalizante con la intervención de una problemática a través de la investigación-acción, partiendo de cuatro elementos o fases sugeridas por E. Kemmis (1984) como son: observación, planificación, acción y reflexión, con lo que se comienzan a desarrollar y luego se culmina el proceso de pasantía. Investigación y docencia como un todo no separable en el cual se tratan de verificar y perfeccionar cuatro componentes conceptuales en el orden ético pedagógico: competencia del docente, cohesión de la práctica y la investigación, pertinencia de los aprendizajes e interacción de la competencia pedagógica con la comunidad educativa.

Estas pasantías están organizadas en los tres últimos cuatrimestres y propone una mejora en el proceso de gestión de los contenidos y del manejo áulico de los futuros docentes, incidiendo significativamente en la transformación de la educación en la región Este del país a través de la investigación y la formación.

Su trabajo comienza con una observación general de las fortalezas y debilidades que se puedan presentar en las aulas en sentido general, las cuales pueden ser: en los estudiantes, en contenidos, de coherencia y pertinencia de la planificación o en la misma práctica docente u otro.

El Recinto Juan Vicente Moscoso (RJVM) es el centro responsable de la formación de maestros y maestras, el cual está ubicado en la ciudad de San Pedro de Macorís, ubicada en el este de la República Dominicana. Esta institución es uno de los 6 recintos que tiene distribuido en todo el país el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU), entidad formativa dedicada a la educación superior, ofertando licenciaturas en Educación Inicial, Educación Básica, Educación Física, maestrías en diferentes áreas del saber, diplomados, entre otros cursos.

Para la fecha actual el Recinto Juan Vicente Moscoso ha acumulado una vasta experiencia en los campos señalados y ha contribuido a los procesos de cambios que se han generado en toda la región en materia de docencia, supliendo de los recursos humanos necesarios a diferentes instituciones educativas tanto públicas como privadas de todos los niveles educativos.

El centro educativo Juan Pablo Duarte lugar donde se procedió a la sistematización de las experiencias, se encuentra contextualizado en la parte alta del municipio cabecera San Pedro de Macorís, perteneciente al Distrito Educativo 05-01, el cual oferta la formación en el Nivel Inicial y el Nivel Básico. Además este centro funciona como plataforma para las pasantías de los estudiantes de término, quienes tienen que pasar por el proceso de práctica docente y ayudantía en el 5to y 6to cuatrimestre, previo a la inserción a las pasantías.

Es principalmente la razón por la que se nos hace necesario realizar la memoria sistematizada de las experiencias de grupos de pasantes en el centro educativo señalado anteriormente como un testimonio del trabajo realizado, que permita constatar su impacto en el sistema educativo de nuestra región y que sirva como referencia para la continuidad de los proyectos de investigación y sistematización.

Sistematizador

Loreto M. Álvarez. Pedagogo del RJVM con Maestría en Educación, con experiencias en el proceso de formación de maestros. Investigador del recinto y del Instituto Dominicano de Investigación y Evaluación de la Calidad de la Educación (IDEICE).

Conceptos

Sistematizar

Según plantea el experto en esta área, Oscar Jara (1994), la palabra sistematización en determinadas disciplinas se refiere, principalmente, a clasificar, catalogar, ordenar datos e informaciones, a "ponerlos en sistema".

Sistematización de experiencias

Para la autora Marfil Francke (1995) "la sistematización de experiencias de promoción es un proceso de reconstrucción y reflexión analítica sobre una expe-

riencia de promoción vivida personalmente (o sobre determinados aspectos de esta), mediante el cual interpretamos lo sucedido, para comprenderlo.

Otra de las autoras que opina es María Mercedes Barnechea (2007) *“la sistematización de experiencias, justamente, pretende explicitar, organizar y por tanto, hacer comunicables, los saberes adquiridos en la experiencia, convirtiéndolos por consiguiente, en conocimientos producto de una reflexión crítica sobre la práctica”*.

También Garapena dice “en términos generales podemos definir la sistematización como la interpretación crítica de una experiencia que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí y por qué lo han hecho de ese modo”.

Objetivo general:

Sistematizar las experiencias de la práctica e investigación-acción en las pasantías.

Objetivos específicos:

- Evaluar cuáles han sido los alcances y la influencia de las investigaciones en las pasantías en el ámbito educativo cercano en la región.
- Rescatar las experiencias, sistematizándolas y dándolas a conocer.
- Realizar un análisis crítico de las experiencias.
- Dar a conocer las buenas experiencias.
- Propiciar cambios en los resultados de las pasantías.
- Constatar el impacto social de este trabajo en el sistema de formación del RJVM.
- Elaborar una propuesta que facilite la continuidad de los procesos de sistematización de las buenas experiencias.
- Determinar el alcance de la práctica profesionalizante del Recinto Juan Vicente.
- Analizar el impacto de la misma.

Palabras claves: sistematización de experiencias, cohesión práctica e investigación-acción, pertinencia de los aprendizajes, cambios educativos, interacción constructiva, impacto de las intervenciones, políticas investigativas del (RJVM).

Líneas de acción

1. Revisión documental de la investigación y la práctica, en pasantía del centro Juan Pablo Duarte.
2. Organización diacrónica de las experiencias referidas a investigaciones en las pasantías.
3. Recopilación de testimonios de actores participantes en la pasantía del centro Juan P. Duarte.
4. Elaboración de conclusiones y sugerencias para la continuidad de los proyectos de investigación y sistematización en las pasantías.

Trabajos sistematizados y sus resultados

Título

Incidencia del área recreativa en el comportamiento de los estudiantes del Nivel Inicial en el centro educativo Juan Pablo Duarte.

Autoras

Janny Dahiana Canelo Pérez, Sugely Altagracia Herrera, Yamelin Monegro

Descripción de la problemática:

En el área de recreación del Nivel Inicial del centro educativo Juan Pablo Duarte. Las estudiantes observaron cuidadosamente los aspectos más relevantes, los cuales pueden influir negativamente en el comportamiento y la socialización de los niños del Nivel Inicial al momento de realizar las actividades recreativas en el entorno de juego.

Las debilidades encontradas y que ejercían mayor influencia en el comportamiento de los estudiantes en el área recreativa fueron: una aguda carencia de materiales e instrumentos de juego en el área de recreo, los niños tenían poca opción de jugar sanamente, lo que inducía a los niños asumir conductas agresivas; los niños tomaban objetos peligrosos para jugar sin importar las consecuencias: piedras, palos, ramas, los lápices y otros objetos, los cuales en la mayoría de los casos desencadenaban en agresiones físicas.

La falta de un espacio adecuado y con los implementos adecuados para la recreación limitaba el desarrollo de las diferentes habilidades y destrezas físicas, bioló-

gicas y mentales que debían desarrollar los infantes en esta área. La problemática se extiende sutilmente a la limitación del entretenimiento, la diversión sana, la relajación mental en los niños y niñas de este nivel en el horario de juego al aire libre o tiempo de recreo. Además la adecuación del entorno en el que se desarrollan estas actividades. El equipo investigador se propuso tratar de mejorar significativamente el entorno y gestionar los materiales necesarios para tratar de cambiar la conducta de los estudiantes intervenidos, con los recursos mínimos para el entretenimiento al aire libre como fueron: columpios, neumáticos decorados, imágenes y caricaturas del agrado de los niños, así como diferentes materiales que respondieran a los intereses de su edad.

Objetivo general

Analizar la incidencia del área recreativa en el comportamiento de los estudiantes del Nivel Inicial, en el centro educativo Juan Pablo Duarte.

Metodología usada

Se usó la investigación-acción, con el modelo de Kemmis.

Resultados del diagnóstico

El equipo investigador encontró lo siguiente: que el nivel de socialización entre los estudiantes en el área recreativa es bajo, además que los juegos agresivos y violentos eran producto de la falta de implementos de juegos sanos y la adecuación del espacio de recreación. Se comprobó que los niños no mostraban mucho entusiasmo por salir al recreo, ocasionalmente algunos estudiantes llevaban sus propios juegos y se aislaban, seleccionando uno o dos de sus compañeros para jugar. También se observó que la actitud colaborativa y de integración entre los estudiantes tanto en el aula como en el patio era muy pobre.

Planificación de actividades para mejorar la problemática

Se planificaron las siguientes actividades: gestionar la consecución de gomas, lo que implicaba enterrarlas y pintarlas. Conseguir materiales y construcción de los columpios. Decoración de las paredes con imágenes apropiadas a la edad y los intereses de los niños. Dili-

genciar manuales y aplicar juegos dirigidos al aire libre y en el aula. Desarrollar actividades que provoquen el desarrollo de la expresión corporal.



Fase de observación

a) Antes

Los estudiantes del Nivel Inicial eran agresivos en el área recreativa, ya que no tenían suficientes juegos para disfrutar de ellos al aire libre.

Los niños no tenían una buena socialización y no les gustaba compartir, se agredían físicamente entre ellos.

Los niños a la hora del juego al aire libre no sentían motivación salir al área recreativa, ya que no había juegos para motivación e interés de ellos.

b) Durante

Al iniciar la actividad de expresión corporal los niños se mostraron más motivados con la actividad aunque no todos se relacionaban.

Además realizamos dinámicas donde los niños aprendían sobre la organización de los turnos para utilizar los juegos del área recreativa.

c) Después

Los niños adquirieron hábitos de compartir y colaborar muy, además respetaban los turnos en la participación con los juegos recreativos.

Organizamos equipos para realizar juegos donde ellos aprendieron a relacionarse y compartir entre ellos. En cuanto a la motivación y el comportamiento era más eficaz entre los estudiantes.

Ya establecido los juegos suficientes en el área recreativa, los niños tenían oportunidad de jugar libremente sin agredirse, y adquirieron un comportamiento de camaradería.

Conclusiones

Se concluye que en los trabajos investigativos realizados por los estudiantes en su pasantía, la mayoría de ellos ejecutan procedimientos coherentes, metódicos y de alto rigor científico. También se concluye que los procesos de mejoras son valorados positivamente por los profesores de los centros educativos en donde se ejecutan. Se pudo comprobar que los trabajos de investigación de alta relevancia realizado por los estudiantes quedan en el anonimato; además, se determinó que el 100% de los estudiantes desconocen la existencia de organizaciones o entidades que se dedican o le permiten publicar sus trabajos investigativos para que no queden en el anonimato.

Recomendaciones

A los estudiantes que se animen a dar a conocer sus trabajos investigativos con el centro que les da facilidades para sus trabajos de grado, así como con la comunidad educativa.

Al Recinto Juan Vicente Moscoso, que asuma políticas de sistematización y publicación de los trabajos investigativos más relevantes a nivel regional, como incentivo a la investigación y a la producción.

Al Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU), que importante la investigación educativa, abriendo espacios y oportunidades a todos los docentes y especialistas de esta institución.

En el entendido de que la investigación tiene sus valores económicos, se les recomienda a las autoridades del ISFODOSU aumentar el presupuesto económico a la unidad de investigación, para que se puedan ejecutar investigaciones relevantes y con rigor científico, además de su publicación.

Bibliografía

1. Barnechea, M M (2007) Retomando Los Hilos Pendientes De Un Debate. 1996, durante tres días, en Santiago de Chile.
2. Jara, O. (1994), La Sistematización. Publicaciones Alforja, Perú.
3. Jara, O. (1994), Para sistematizar experiencias: una propuesta teórica y práctica. San José: Centro de Estudios.
4. Jara, O. (2005), Sistematizando experiencias: apropiarse del futuro. Recorridos y búsquedas de la sistematización de experiencias. Valencia: L'Ullar.
5. Jara, O. (2006),«Sistematización de experiencias: Caminos recorridos y nuevos horizontes», La Piragua, n.º 23.
6. Francke, M. (2010) Marco Conceptual de la Sistematización de Experiencias. Dirección General de Políticas de Desarrollo Social, Dirección de Investigación y Desarrollo Social, Lima.

H. Análisis del discurso del docente de Lengua Española del Nivel Medio en el Distrito Educativo 10-05, en el período 2010-2012.

Mtro. Santiago Pérez Mateo y Mtra. Ernesta Contreras Z., ISFODOSU: Recinto Félix Evaristo Mejía, República Dominicana.

Planteamiento del tema

El lenguaje es una facultad que poseen las personas para comunicarse de manera oral y escrita. Y, gracias a las áreas encargadas de producir el lenguaje como son las de Broca y Wernicke, las cuales, en su justo equilibrio, ayudan a que el habla o discurso acontezca de manera coherente y en un orden cognitivo.

El discurso, a pesar de ser un tema antiquísimo, hoy en día se ha convertido en uno de los temas que pretenden servir de base para mejorar la calidad educativa. De modo que, hoy se habla de un discurso del docente como estrategia para un mejor desempeño áulico de los docentes y se lleve a cabo en los estudiantes un aprendizaje significativo e integral.

La falta de formación y orientación en el país para el dominio consciente sobre el discurso docente ha generado como consecuencia, una libertad de cátedra; el docente, aunque consciente de tener una planificación por la que tiene que dar cuenta, se empeña en enseñar solo de lo que sabe. Y peor aún, su discurso luce desenchajado, sin coherencia.

El discurso no solo debe ser concebido como una cadena de sonidos articulados, sistémica, basada en una estructura oracional, sino también como una emisión de voz, un acontecimiento cargado de intencionalidad y de sentido. De manera que, tiene como finalidad que el enunciador pueda producir un efecto en el sujeto enunciatario. Esto es, entre ambos se debe producir una situación de sentido, un contrato, un acuerdo, un momento de pasión para que se adecue el aprendizaje.

El discurso del docente posee una intencionalidad, que en los actos de habla llamamos perlocución, esto es, producir en el estudiante cierta transformación, cierto cambio o modalización, cierta adecuación para el aprendizaje. De modo que, el docente no solo debe saber, tener conocimiento sobre un área determinada, debe también aplicar ciertas técnicas o guías para llevar al estudiante a un aprendizaje que se acerque más a un parecer verdadero y donde este pueda ge-

nerar nuevas conclusiones. Es por esto que estamos de acuerdo con el concepto de competencia de Greimas y Lozano, que más que discursiva o comunicativa, la competencia del docente ha de ser una competencia modal, por lo antes dicho.

El discurso del docente es una estrategia, que se desarrolla de manera oral y escrita, posee un cierto orden o procedimiento que se encamina a la par con los contenidos curriculares planificados. Esto es, tanto el discurso como la planificación deben tener una orientación previa para que los procesos de enseñanza y aprendizaje sean significativos.

En el discurso del docente como tal se dan de modo discreto unas líneas de acción que se pueden dividir en tres fases: introducción o planeación, desarrollo o realización y conclusión. Cada una de estas fases tiene una estructura interna de realización que hay que tener cognitivamente muy en cuenta.

El discurso del docente tiene además, unos componentes esenciales que se dan en sus modos, estos son: la explicación, la exposición, el monólogo, la ejemplificación, la argumentación, la intencionalidad, generar un clima de cooperación y respeto a las normas y las personas, etc. Es lo que algunos autores llaman estrategias discursivas: por conciencia, por intencionalidad y por eficacia.

El discurso docente es una estrategia de aplicación áulica que procura, con procedimientos planeados previamente, modalizar el aprendizaje de los estudiantes a través de situaciones de enunciación. Estas son provocadas por los docentes o destinadores con la finalidad de construir o generar conocimientos nuevos o significativos. Por eso decimos que la competencia del docente, además de ser discursiva o comunicativa, es esencialmente modal o modalizadora. Es decir, posee unas tonalidades y voces que van apoyando y orientando el discurso con cierta intencionalidad: cambios de voz, referencias a autores que respalden lo enunciado, etc.

El discurso docente tiene su alcance o dimensiones que lo hacen merecedor de que se tenga en cuenta en los procesos evaluativos de la calidad. Se pueden considerar las siguientes dimensiones discursivas: pedagógica, afectiva, motivacional, social y ética. De igual forma, podríamos considerar un tipo de dimensión discursiva que emane de la voz interna del propio docente; estamos hablando de la dimensión metanoiati-

ca (autoreflexión, arrepentimiento para el cambio) la cual ha de recoger aspectos o indicadores valorativos o de mejora de su discurso.

El currículo educativo dominicano debe asumir, monitorear, observar, analizar y evaluar su discurso, que es el discurso académico. Este discurso es polimodal, dado a que de él derivan otras formas de discurso que se realizan en los procesos áulicos y de forma interdisciplinaria por las distintas áreas curriculares. Entre estas modalidades del discurso tenemos: el discurso pedagógico o docente, el discurso científico, el discurso explicativo, el discurso argumentativo, el discurso expositivo, el discurso metanoético, el discurso literario, el discurso epidíctico y el discurso veredictivo. En consecuencia, los docentes como tales, poseen su propio discurso, el discurso docente.

Planteamiento del problema

El problema del discurso docente parece tener su génesis en los paradigmas transnacionales y transcontextuales asumidos a través de la historia. Nuestro propósito es conocer los indicios de esta problemática y observar la pertinencia o no del análisis del discurso al docente, de momento se identificaron las siguientes problemáticas:

1. **Existen estrategias** para abordar los contenidos curriculares; no obstante, no se enfatizan los usos de guías o rúbricas para desarrollar el discurso y el desglose de contenidos en el aula.
2. **El docente** se ha obviado de observarse a sí mismo en sus procedimientos y estrategias. Es decir, que pueda autoevaluarse en el qué dice, en cómo lo dice y el para qué lo dice en el aula.
3. **El estudio de la lengua** se ha focalizado por mucho tiempo como estructura y como sistema, olvidando o exiliando su uso o discurso.
4. **La falta de continuidad en el estudio del discurso docente** en la República Dominicana. Esto ha generado que los docentes luzcan despreocupados por el uso de procedimientos y estrategias en su discurso áulico.
5. **Existe resistencia** para la asunción de paradigmas pedagógicos o discursivos que dinamicen la práctica del docente en el aula. Hay preferencia por mantener el **Magister Dixit** (lo que diga el maestro) y repelo por asumir el **Magister in Comunitis Apprehendere** (Maestro que trabaja y aprende en comunidad, en equipo).
6. **En las distintas reformas o innovaciones educativas dominicanas** no figura como punto de agenda el discurso docente. Por lo que no figura en los currículos de los distintos niveles y modalidades. En estudios de Cuarto Nivel o Maestría se ha estado planteando la solución del problema.
7. **Se asume, pues, que cada docente use sus propias estrategias** para desarrollar los contenidos. La consecuencia de esto es, la improvisación y la incapacidad para el control y legislación de nuevos paradigmas.
8. **A nivel de los libros de texto**, los docentes les han dado más importancia a repetir las informaciones contenidas y organizadas en estos. Es usado como un sustituto del discurso docente; un apego a la fácil enseñanza; y por ende, una evidencia de que no fueron formados en esta índole.
9. El discurso docente como estrategia áulica **implica un mayor esfuerzo de orden cognitivo, intelectual y dedicación por parte del docente**, por lo que hace falta estímulos para este, más inversión y exigencia del Ministerio de Educación.
10. No existe un discurso en los docentes capaz de diseñar nuevos entornos de aprendizaje y de autoaprendizaje permanente. Es decir, **no existe un discurso docente científico**, capaz de generar, de innovar nuevas formas para el aprendizaje.
11. **No existe un discurso docente institucionalizado** o que emane desde el Ministerio de Educación. Por lo que, los docentes lucen deliberativos o profesionales autónomos.
12. A parte de la inexistencia de un programa de autoevaluación discursiva docente, **no hay un programa de formador de formadores** que se preocupe por darle seguimiento y acompañamiento a los docentes.
13. **Los docentes no se han apropiado de las características del discurso** en su práctica pedagógica.

Objetivo general

Analizar las características o dimensiones del discurso de los docentes desde la perspectiva de una situación de comunicación en el área de Lengua Española. E identificar evidencias de un proceso de enseñanza organizado, coherente, sistemático o de orden cognitivo.

Principales referentes teóricos

En nuestro país no hay referentes teóricos sobre este tipo de investigación. Esta es la primera investigación en su género.

Metodología

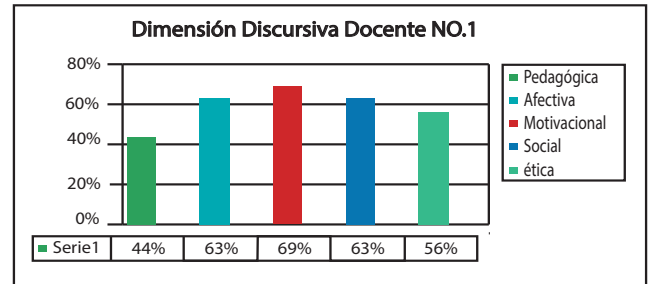
Esta investigación fue de tipo exploratoria a partir del modelo pentadimensional del discurso educativo. Para la cual utilizamos los siguientes enfoques:

1. **El enfoque por transcripción** (no fonética) de datos de conversación, en la que cada dato fue examinado detenidamente en grabaciones de vídeos para encontrar la organización, los patrones o indicios superficiales que presentaron.
2. **El enfoque etnográfico** que consistió en recoger datos mediante la grabación, la observación y en prescindir de la forma superficial de las emisiones para centrarse en las funciones subyacentes.
3. **El enfoque lingüístico** que consistió en centrarse en los aspectos del lenguaje en que la sintaxis y la semántica tienen dificultades para explicar.

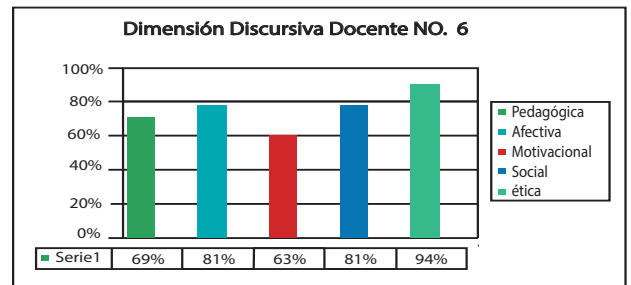
Resultados

La aplicación de esta estrategia de investigación arrojó resultados significativos y sorprendentes, dado a que la metodología implementada recoge de manera holística todos los aspectos de un verdadero desempeño áulico del docente. Teniendo en cuenta los componentes e indicadores precisos en los instrumentos, los resultados fueron los siguientes: de los 16 docentes objetos de estudio, 4 resultaron muy buenos; 4 con buen desempeño; 1 regular y 7 deficientes. Tal como se presentan en estas gráficas modelos:

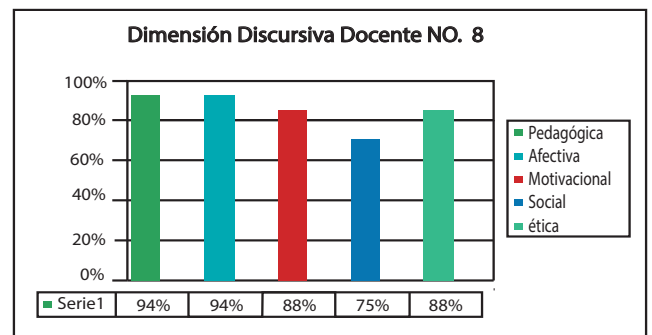
**Gráfica No. 4.D-1:
Desempeño docente deficiente (59%)**



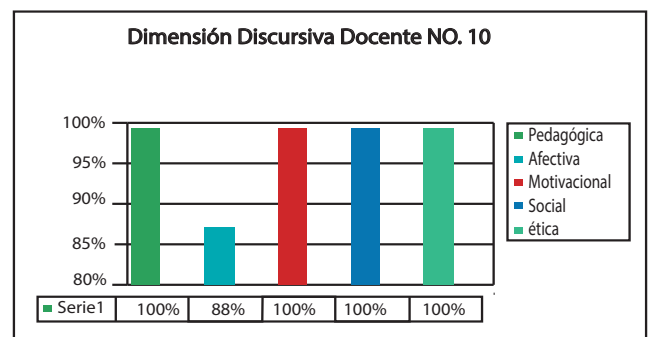
**Gráfica No. D-6:
Desempeño docente regular (76%)**



**Gráfica No. 4. D-8:
Desempeño docente bueno (89%)**



**Gráfica No. 4. D-10:
Desempeño docente muy bueno (98%)**



En la descripción de cada dimensión se encontraron los siguientes resultados o valoraciones totales:

1. La dimensión pedagógica: 190 puntos de 256, para un valor porcentual de 72% en su cumplimiento.
2. La dimensión afectiva: 198 puntos de 256, para un valor porcentual de 77% en su cumplimiento.
3. La dimensión motivacional: 217 de 256, para un valor porcentual de un 85% en su cumplimiento.
4. La dimensión social: 181 de 256, para un valor porcentual de un 71% en su cumplimiento.
5. La dimensión ética: 182 de 256, para un valor porcentual de un 71% en su cumplimiento.

De manera que, las dimensiones más trabajadas en el total de los docentes investigados fueron las dimensiones motivacional con un 85% y la afectiva con un 77%. Mientras que, las menos trabajadas fueron las pedagógica con un 72%, y la social y la ética con 71%, respectivamente.

Conclusiones

De la presente investigación se desprenden resultados relevantes no solo para conocer aspectos ocultos del desempeño de los docentes en el aula, sino también para propiciar valores científicos que puedan servir de fundamentos para mejorar la calidad educativa dominicana. De modo que, de dichos resultados surgieron las conclusiones siguientes:

1. Los docentes tuvieron poco manejo de estrategias discursivas, de progresión temática o de contenidos.
2. Los docentes se autoforman por repetición de modelos aprendidos en la praxis. Repiten patrones de los enfoques tradicionales en la enseñanza.
3. Los docentes presentan debilidad en las situaciones de comunicación con los estudiantes. Las exigencias del enfoque del área de Lengua Española no se cumplen en la praxis.
4. Los docentes se preocuparon por demostrar el conocimiento de muchos contenidos, y se despreocuparon por el sentido, la coherencia, el enfoque del tema de la clase; por

lo que mezclaron contenidos ajenos al tema tratado y no pudieron situar el aprendizaje con el debido rigor.

5. Los tipos de discurso académico que prevalecieron en la investigación fueron: literario, expositivo y explicativo.
6. Se observó deficiencia de la competencia modal en los docentes; y en consecuencia, escasa intencionalidad para lograr un aprendizaje significativo en los estudiantes.
7. Los resultados arrojaron otras necesidades adicionales de capacitación, ya que se evidenció ausente dominio del currículo y sobre su organización. Además, hay necesidad de capacitación sobre discurso institucional o académico, discurso pedagógico y discurso docente como relación triádica y responsabilidad fiduciaria.
8. Se capacite y se aplique el análisis del discurso del docente como estrategia académica en todas las áreas curriculares, niveles y grados.

Bibliografía

1. Austin, J. (1998). *Cómo hacer cosas con palabras*. 5ta. Ed. Editorial Paidós. Barcelona.
2. Bernstein, Basil (2001). *Estructura del Discurso Pedagógico: clases, códigos y control*. Morota. Madrid.
3. Coll, César (2007). *El Constructivismo en el Aula Grao*. España,
4. Elejalde, Alfredo (2003). *Discurso Literario y Discurso Académico*. Macareo. Lima, Perú.
5. García, Bartolo (2009). *El discurso científico, sus características y estrategias de producción*. (Inédita) Santo Domingo.
6. Gil, Leopoldo Artilles (1990) *Análisis del Discurso: Introducción a su teoría y práctica*. Centro Cultural Poveda. Santo Domingo.
7. Greimas, Algirdas Julien (2002) *Semiótica de las pasiones: de los estados de cosas a los estados de ánimo Discurso Veridictivo*. Ediciones Siglo XXI. México.
8. Lomas, Carlos. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Vol. I. 2da. Ed. Editorial Paidós. Barcelona. 1999.
9. Lozano, J. (1997). *Análisis del Discurso: Hacia una semiótica de la interacción textual*. 5ta ed. Editora Cátedra. Madrid.
10. Martínez Valentín -Otero Pérez (2004). *El Discurso Educativo: Un Nuevo Modelo Pedagógico*. Revista Científica Electrónica de Psicología. ICSa-UAEH No. 2, Pág. 185.
11. Stubbs, M. (1997). *Análisis del Discurso: Análisis sociolingüístico del lenguaje natural*. Alianza Editorial. Madrid.
12. Van Dijk, Teun A. (1994). *Análisis Crítico del Discurso*. Unillanos.Com.
13. _____ (2000). *El discurso como interacción social*. Vol. II. Editora Gedisa. Barcelona.

PANEL 5



MEMORIA

3^{er} CON
GRE
SO
INTER
NACIONAL



ideice
2012

PANEL 5. EVALUACIÓN Y CERTIFICACIÓN DOCENTE

Coordinación del panel

Mtro. Julián Álvarez Acosta, IDEICE

Coordinación de la mesa de trabajo y relatoría

Mtra. Milagros Guerrero, ISFODOSU: Recinto de Educación Física.

Mtro. Pascual Leocadio, ISFODOSU: Recinto de Educación Física.

Descripción del panel

Recoge una variedad de experiencias entorno a la evaluación y la certificación docente, así como el nivel de calidad profesional de los docentes de nuevo ingreso al sistema educativo.

Se evalúan, además, algunos modelos educativos que de forma indirecta también evalúan el desempeño docente.

Resultados del estudio sobre la evaluación del impacto del coordinador docente en los centros educativos de la República Dominicana

Dra. Aida A. González Pons, INTEC, República Dominicana.

Título del trabajo

Evaluación del impacto del coordinador docente en los centros educativos de la República Dominicana. Por Sandra González, María Elena Córdoba, Leonidas Germán y Amílcar Pérez.

Breve introducción (contextualización del tema y el problema)

A partir de 2010 y en el contexto del paradigma de Escuelas Efectivas que asume el Ministerio de Educación se introduce la figura del coordinador docente para diseñar y promover acciones formativas y apoyar a los docentes en su desempeño, *“con el objetivo de impulsar el desarrollo del modelo pedagógico del currículo, para el logro de los aprendizajes de los y las estudiantes”* (Ministerio de Educación de la República Dominicana, MINERD).

En el instructivo elaborado en el 2009 para orientar la selección de los coordinadores en las escuelas, a nivel nacional, como parte de la política de escuelas efectivas, se lee lo siguiente: *“En el marco de la reorganización de los centros educativos que esta gestión educativa promueve, existe una creciente toma de conciencia acerca de la necesidad de fortalecer el trabajo colaborativo y el rol del director/a como líder de los procesos pedagógicos y administrativos del centro educativo, apoyado por su equipo de gestión y los demás organismos de participación y cogestión. Esto nos lleva a plantear que la figura del coordinador docente sea extendida e institucionalizada en el Sistema Educativo Dominicano.”* (Secretaría de Estado de Educación 2009)

A más de dos años de la introducción de esta figura en los centros educativos, el Ministerio de Educación ha decidido explorar cuál ha sido la percepción existente sobre el nivel de desempeño de estos profesionales y el nivel de satisfacción que existe sobre su rol, así mismo identificar las debilidades y necesidades existentes, para formular recomendaciones que posibiliten configurar estrategias que mejoren aún más la efectividad y eficiencia de la gestión pedagógica en los centros educativos del país. El estudio puede además aportar en la clarificación de los roles y las funciones de este cargo, que por su naturaleza puede ser muy difusa y hasta contradictoria con otras funciones del equipo de gestión del centro educativo.

Objetivos:

- Describir el desempeño del coordinador docente de los centros educativos.
- Determinar la percepción de los equipos directivos y docentes sobre el desempeño del coordinador docente en la gestión pedagógica del centro educativo.
- Determinar la satisfacción de los equipos directivos y docentes con el desempeño del coordinador docente.
- Relacionar las capacitaciones desarrolladas con las acciones de seguimiento y acompañamiento observadas en el desempeño de los/as coordinadores/as.
- Evaluar el impacto en el mejoramiento del proceso enseñanza y aprendizaje producto del establecimiento del coordinador docente en los centros educativos, a partir de la

valoración del equipo directivo, de docentes y de las observaciones directas sobre su desempeño.

- Formular estrategias para la efectividad de la gestión pedagógica en los centros educativos públicos y privados.

Principales referentes teóricos:

La nominación de coordinador varía según el contexto en el que nace la figura, pudiendo llamarse docente, académico o pedagógico. La denominación puede ser diferenciada en función del nivel educativo al que se dirija, como en el caso dominicano, donde a los coordinadores de la educación básica se les llama coordinadores docentes y a los de media, coordinadores pedagógicos.

En la realidad del país, tanto al interior de los centros como en el exterior del propio sistema, se ha ido generando una demanda por un mayor seguimiento de parte de los directivos al trabajo pedagógico de los docentes en las aulas. Esto es lo que en el ambiente educativo se ha ido configurando bajo el nombre de acompañamiento, separado conceptualmente de la supervisión, que es lo que tradicionalmente ha realizado la estructura del sistema, a través de los técnicos distritales y sus visitas a las aulas.

El término acompañamiento pedagógico es relativamente joven en la literatura especializada, tanto nacional como internacional. González y Martínez (2010) advierten sobre la falta en el país de marcos conceptuales y teóricos que nos aproximen a una perspectiva compartida de acompañamiento, que sea coherente con las necesidades de las comunidades educativas.

Según sea el enfoque que lo respalde, el acompañamiento puede ser concebido desde una visión restrictiva, limitado a los aspectos técnicos del hecho educativo o, por el contrario, puede atender a su complejidad. García (2006) presenta cuatro dimensiones para la comprensión global del acompañamiento a la práctica educativa como proceso que fortalece la calidad de la educación: social, psicopedagógica, política y educativa-cultural, dimensiones que, al ser interdependientes, le dan al acompañamiento una mirada holística y multidimensional.

Al asumir que el acompañamiento es el principal ámbito de actuación de los coordinadores docentes, nos aproximamos a la literatura profesional a través de este

concepto en el sentido que nos interesa: una relación horizontal, profesional y no jerárquica, entre dos personas, una con la disposición de ofrecer apoyo para mejorar el desempeño, y otra que acepta y recibe el apoyo, mediada esta interrelación por la confianza y la corresponsabilidad, que debe ser sistemática y dirigida a la mejora de los procesos y resultados educativos (Domingo Segovia, 2003).

En esa búsqueda nos apoyamos en la línea de investigación sobre el cambio y la mejora escolar impulsada por autores como Murillo, Domingo Segovia, Bolívar, entre otros, y en la línea de trabajo práctico del asesoramiento educativo, que es como conceptualiza en España el acompañamiento a escuelas. De este marco teórico sobre asesoramiento educativo se han nutrido los países con mayor experiencia en el campo de la asesoría técnico-pedagógica en el ámbito educativo y en nuestro país, la formación continua que ha venido ofreciendo el INAFOCAM a los coordinadores docentes se nutre de esta línea de pensamiento. En América Latina, México se destaca por una larga trayectoria práctica e investigativa sobre el devenir de los Asesores Técnicos Pedagógicos (ATP) y las políticas que este país ha definido para potenciar su impacto en el sistema educativo se han sustentado en este marco de referencia.

Metodología empleada

Se propuso un estudio exploratorio en virtud de tratarse de una figura de reciente incorporación al sistema educativo y de no contar con estudios previos sobre su desempeño. Se abordó mediante un enfoque mixto, compuesto principalmente por una encuesta aplicada a una muestra aleatoria de 80 centros educativos distribuidos en las 18 regionales del país. En cada centro se encuestó al propio coordinador/a, al director/a y a 5 docentes. Se complementó el análisis cuantitativo con la realización de 15 grupos focales y el análisis de la evidencia del trabajo del coordinador en 15 centros seleccionados a nivel nacional.

Principales resultados y su discusión

Los resultados de este estudio sobre los coordinadores docentes indican que existe una percepción muy positiva por parte de directores y docentes respecto a la inclusión de la figura del coordinador en los centros educativos, pues ha venido a llenar un vacío en el seguimiento al trabajo pedagógico de los docentes. Ahora bien, este nivel de satisfacción con el desempe-

ño de su rol y la evidencia de que estén resolviendo problemáticas reales existentes en los centros educativos, no significa necesariamente que realicen el tipo de contribución requerida para incidir en la mejora de la calidad educativa.

La mayoría de docentes y directores consultados, considera que el impacto más significativo que ha tenido la figura del coordinador en los centros educativos, ha sido en aspectos inherentes al desempeño docente; sin embargo, solo alrededor de un tercio de los docentes percibe mejoras en temas claves de la enseñanza, como el uso de recursos de aprendizaje, el clima escolar, la motivación del equipo y las actividades de formación docente. Parece contradictorio que sean tan optimistas con los resultados en el desempeño docente y no así en estos aspectos que influyen directamente en el mismo. Tampoco consideraron relevante el impacto que ha tenido el coordinador en los resultados de aprendizaje ni en la elevación de las calificaciones del estudiantado.

El análisis cualitativo revela que el mayor aporte que hacen los coordinadores, de acuerdo a la percepción de los docentes consultados, está en la planificación didáctica y en el control de la disciplina escolar. Si bien muchos reconocen que han mejorado sus habilidades para planificar por las orientaciones que reciben del coordinador, el mayor énfasis se pone en el cumplimiento en la entrega de planificaciones y en el esmero para que estén listas y correctas cuando son solicitadas por el técnico en las visitas del Distrito. Se observa que el coordinador docente se encuentra muy atenido en su desempeño laboral al cumplimiento de normas y lineamientos burocráticos, lo cual aún dista de ser un agente de innovación en las escuelas dominicanas.

Otro de los temas que surge de lo cualitativo es la sobrecarga de funciones del coordinador por varias razones. Por un lado, en centros grandes no dan abasto para dar seguimiento a todo el equipo docente y en otros comparten la función de coordinador en una tanda y de docente en la otra, lo cual consideran un exceso; así como que los directores le pasan funciones que no son de su competencia. Por otro lado, los propios docentes aspiran tener más apoyo de este como en el caso de un centro en que opinaron que ellos debían poder descargar más funciones en los coordinadores, o en otro que solicitaban que les pusieran un ayudante para que se ocupara de integrar a los padres

y madres, tarea en la que los profesores habían fracasado. La sobrecarga de funciones ha sido destacada por la literatura profesional sobre el tema.

La revisión de la literatura sobre acompañamiento/asesoramiento revela que esta práctica profesional ha experimentado a nivel teórico una evolución importante, pero en la realidad de muchos países, esta figura ha sido utilizada para llevar a las escuelas los lineamientos de las reformas educativas y las directrices curriculares emanadas de los niveles centrales del sistema, razón por la cual han generado relaciones marcadas por perspectivas verticalistas (Domingo Segovia, 2003). El discurso de los actores consultados en este estudio, confirma que en nuestro país aún predomina una visión vertical y jerárquica de esta función barnizada con un lenguaje democrático que no siempre se corresponde con la realidad.

Con frecuencia se percibe, desde el propio lenguaje utilizado por los docentes, cierto verticalismo en el estilo de desempeño del coordinador, aunque los maestros perciben ese estilo como muy adecuado cuando afirman *“la coordinadora es quien dice si algo está bien hecho o no y nos ayuda a mejorar lo que no hacemos bien”*. Otro indicio de la cultura verticalista de muchos coordinadores es que son ellos quienes deciden los temas de las reuniones y de los talleres, aunque en ocasiones incorporan sugerencias que hacen los docentes.

Otro aspecto que nos lleva a cuestionar el discurso de apertura y de horizontalidad de muchos docentes hacia el rol del coordinador como acompañante, es que el propio coordinador sigue considerando que la principal dificultad que enfrenta en su trabajo es la resistencia de los docentes a ser acompañados en sus aulas, tanto por el coordinador como por otros docentes.

Un aspecto a destacar es la falta de condiciones adecuadas para que el coordinador realice su trabajo. La primera es la escasez de tiempo para la formación de comunidades de aprendizaje. Se puede advertir los malabares que hacen los coordinadores para encontrar tiempos e incluso espacio físico para el intercambio con los docentes, sea para la realización de reuniones informativas, para sostener un diálogo reflexivo sobre las observaciones de aula realizadas, para celebrar un taller de actualización, en fin, para fortalecer el trabajo colaborativo en el centro.

La mayoría está de acuerdo con que las oportunidades de formación se han multiplicado a partir de la llegada de los coordinadores docentes a los centros educativos. El modelo que se ha generalizado es que los coordinadores reciben cursos y talleres de capacitación y luego socializan los contenidos aprendidos con el resto de los docentes y en muchos casos, además, comparten materiales impresos que recibieron en esas capacitaciones, de manera que les quede como material de lectura. En muy pocos casos las capacitaciones surgen de las propias necesidades de los docentes.

En sentido general, se observó que los coordinadores docentes tienen una percepción mucho más positiva de su labor que sus colegas directores y docentes. Mientras la mayoría considera que genera diálogos reflexivos, retroalimenta de forma individual y grupal a los docentes, reconoce el buen desempeño y promueve el intercambio y el trabajo colaborativo, solo alrededor de la mitad de docentes consultados concuerdan con esto.

Resumiendo los hallazgos sobre el tema de la formación del coordinador docente, se puede afirmar que estos valoran positivamente tanto la inducción recibida al iniciarse en sus funciones como las capacitaciones del ministerio en las que han participado. Se observa que los coordinadores docentes al enlistar sus necesidades de formación, coinciden con las que indican para los docentes, es decir, que ellos mismos no se sienten suficientemente preparados para apoyar a sus maestros. Por otro lado, el análisis de las evidencias del trabajo del coordinador en cuanto a sus habilidades para planificar, desarrollar y evaluar su labor indican que aun cuando algunos de estos procesos se han incorporado como el de la planificación, permanecen muchos retos en este ámbito de la gestión. Si además se acepta la necesidad de construir nuevos marcos conceptuales que sirvan de referencia para el ejercicio de un acompañamiento más democrático y más centrado en las necesidades colectivas de los docentes y de los centros educativos; podemos concluir que permanecen grandes desafíos en la formación de los coordinadores docentes.

Conclusiones

La población que ocupa el cargo de coordinador docente, es femenina en un 76%; el 55% tiene edades entre los 40 y 50 años, siendo la edad promedio de 43; el 40% coordina los dos ciclos del nivel en que trabaja y funge en el cargo en las tandas matutina y vespertina;

la mayoría de los que desempeñan el cargo en una sola tanda, (25% en la matutina y 21% en la vespertina) imparten clases en otra tanda.

La mayoría de los directores y docentes considera que la incorporación de la figura del coordinador docente ha hecho una diferencia en los centros educativos, en términos positivos. Los tres actores consultados coinciden en señalar que el desempeño docente ha sido el aspecto que más ha mejorado por la acción del coordinador y las planificaciones didácticas el resultado más concreto; sin embargo, no son tan visibles las mejoras en aspectos claves de la enseñanza que influyen en el desempeño, tales como el uso de recursos de aprendizaje, el clima escolar, la motivación del equipo, las acciones de formación y el clima de colaboración entre docentes. Alrededor de la mitad de directivos y coordinadores y solo un tercio de docentes consideraron relevante el impacto que ha tenido el coordinador en los resultados de aprendizaje y en la elevación de las calificaciones de los estudiantes.

Algunas concepciones sobre acompañamiento hicieron referencia a acciones estereotipadas, poco flexibles, y a procesos más relacionados con acciones de supervisión y control. A nuestro juicio, existe una visión muy restrictiva del acompañamiento limitado al salón de clases y a la mejora del desempeño individual, la cual no se corresponde con una visión sistémica centrada en colectivos docentes y en el centro educativo como institución que aprende.

La concepción de acompañamiento de los docentes se asemeja a la de los coordinadores docentes. El discurso revela una concepción mecánica del proceso de cambio de la práctica profesional que más que un cambio propiamente conductual implica un cambio en el desarrollo de competencias basado en cambios en las concepciones educativas y en la construcción de nuevas capacidades y actitudes.

La mayoría de los tres actores consultados coincide en que el coordinador analiza con los docentes la información recabada del acompañamiento. Sin embargo, las condiciones de las que disponen para esta retroalimentación son muy precarias, tanto de espacio como de tiempo, teniendo muchas veces que hacer la devolución en reuniones colectivas, que para algunos resultan muy enriquecedoras. Un elemento que surge de este análisis, adicional a la carencia de espacio y tiempo para realizar estas reuniones, es el estilo ver-

tical, poco participativo y paternalista, pues es el coordinador quien decide los temas a ser tratados en las reuniones.

El acompañamiento en aula es la otra estrategia utilizada para dar seguimiento al trabajo pedagógico de los docentes. Igualmente se encontró consistencia entre las respuestas de coordinadores y docentes en cuanto a la periodicidad con que se visita el aula, semanal a mensual, lo cual va a depender de la cantidad de docentes a dar seguimiento. La resistencia de los docentes a ser acompañados en las aulas es la principal dificultad percibida por los coordinadores docentes y los directores, realidad que contradice el discurso de apertura y de aceptación del acompañamiento.

La mayoría de los directores expresó satisfacción por el proceso de selección del coordinador docente. La casi totalidad recibió la inducción realizada y consideró que la misma se correspondió con las funciones que debía desempeñar el coordinador docente en el puesto. Sin embargo, permanecen muchos desafíos en la formación de esta figura, tal como lo confirman los directores, docentes y los propios coordinadores.

Los coordinadores docentes esperan recibir formación en gestión de centros, matemática y ciencias naturales, manejo de tecnología, planificación curricular, proyectos de aula, evaluación educativa, manejo de conflictos, relaciones humanas, estrategias, idiomas como inglés y creole. Con la excepción del tema de gestión, estiman que las prioridades de formación de los docentes que coordinan son básicamente las mismas, el uso de tecnología, planificación, manejo del currículo, estrategias metodológicas y de evaluación y capacitaciones en las áreas del conocimiento.

Coordinadores y directores coincidieron en que existe aún resistencia por parte de muchos docentes tanto a ser acompañados como a modificar sus prácticas pedagógicas, tienen baja preparación en general y muestran poco interés y motivación, cansancio e incapacidad para manejar la disciplina y en algunos casos cumplen con dificultades las entregas de planificación, evaluaciones, entre otros. Otras dificultades son la falta de tiempo para llevar a cabo las actividades de capacitación, diálogos reflexivos y comunidades de aprendizaje.

En los centros grandes, la sobrecarga de trabajo hace poco efectiva muchas de las actividades del coordinador. En algunos casos expresaron dificultades de es-

pacio para actividades en grupo y sobrepoblación en las aulas. Escasez de recursos didácticos, en algunos centros falta de tecnología, y pobre formación para desempeñar las funciones como coordinador. En los casos de coordinadores de redes, argumentan mucha distancia entre los centros y dificultades de transporte.

Bibliografía

1. Alzérreca, J. (2011). Crecer como acompañantes. Federación Internacional de Fe y Alegría. Bogotá: AECID y Centro Magis.
2. Barrios, T. (2004). Hacia nuevas formas de asesoramiento educativo. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos55/asesoramiento-educativo/asesoramiento-educativo2.shtml>
3. Cochran, W. G. (1963). *Sampling Techniques*, 2nd Ed., New York: John Wiley and Sons, Inc.
4. Conde, S. (s.f.). Las funciones del asesor y las competencias profesionales de los asesores. Recuperado de <http://www.revistaeducarnos.com/art%C3%ADculos/educaci%C3%B3n/las-funciones-de-asesor%C3%AD-y-competencias-profesionales-de-los-asesores>
5. Domingo Segovia, J. (2003). El asesoramiento a centros educativos, una cuestión de saber, poder e identidad. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 7 (1-2). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev71COL1.pdf>
6. Domingo Segovia, J. (s/f). Las competencias profesionales del pedagogo. Recuperado de www.ugr.es/jdomingo/comppedagogo.pdf
7. Fuentes Abeledo, E. (2012). La figura del "coordinador docente" y el asesoramiento a los centros escolares en procesos de mejora: Fundamentos y propuesta formativa. INAFOCAM. Santo Domingo. Documento sin publicar.
8. García Romero, D. (2006). El acompañamiento, proceso indispensable para el fortalecimiento de la calidad de la educación. Ponencia presentada en el Seminario final del Proyecto de Capacitación de Técnicos y Docentes del Nivel Medio, celebrado en el INTEC, Santo Domingo.
9. González, S, y Martínez, H. (2010). Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: Sentido y perspectiva. *Ciencia y Sociedad*. Vol. XXXV, No. 3. Julio-septiembre 2010, pp. 521-541.
10. Hernández, F. (2008). Deconstruir la figura del asesor: Una revisión desde los márgenes. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*. Recuperado de www.ugr.es/recfpro/rev121COL1.pdf
11. Hernández, V. (1997). Sistema de apoyo externo a los centros educativos. Tesis presentada al Departamento de Didáctica e Investigación Educativa de la Universidad de La Laguna. Recuperado de www.ull.es/ccssyhum/cs121.pdf
12. Letechipía, C. (2007). La asesoría técnico pedagógica en el supervisión escolar de primaria. Tesis para obtener el grado académico de maestro en pedagogía. Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación. Morelia, Michoacán, México. Recuperado de www.imced.edu.mx/letechipiadeleonconcepcion/
13. López Contreras, Y. (2006). Situación de la función del asesor técnico pedagógico y su repercusión en la calidad educativa de la educación básica. En: *La asesoría técnico pedagógica en la educación básica: Diagnóstico, pronóstico y alternativas*. Universidad Pedagógica Nacional, p. 21-41
14. López Contreras, Y. y Reyes Hernández, N. S. (2006). La influencia de la indefinición del rol de los asesores técnicos pedagógicos. En: *La asesoría técnico pedagógica en la educación básica: Diagnóstico, pronóstico y alternativas*. Universidad Pedagógica Nacional, p. 103-119.
15. Ministerio de Educación. Dirección General de Educación Inicial y Básica. Coordinador Docente. Documento no publicado.
16. Mora Valenciano, C.(2011). Labor del Coordinador Académico en la gestión del currículo en las organizaciones educativas de secundaria pública. *Revista Gestión de la Educación*, Vol.1, N°2, pp.1-34, julio-diciembre. Recuperado de <http://revistadigital.eae.fcs.ucr.ac.cr/>
17. Murillo, P. (2004). Hacia la construcción de un nuevo modelo de asesoramiento/ supervisión. *Educare*, n° 5, año 2, pp. 44-57. (Extracto del trabajo "Estrategias centradas en el asesoramiento para la innovación"). Recuperado de <http://prometeo.us.es/idea/publicaciones/paulino/17.pdf>
18. Pérez, M. y Quijano, R. (2000). Signos de identidad del asesoramiento interno. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 4, 2. Recuperado de www.ugr.es/recfpro/rev42ART3.pdf

19. PNUD-República Dominicana. (2010): Política Social: capacidades y derechos. Volúmenes I y II. Oficina de Desarrollo Humano. República Dominicana.
20. Riveros, E. (2011). El acompañamiento y la educación popular. Federación Internacional de Fe y Alegría. Bogotá: AECID y Centro Magis.
21. Sardán, F. E. (2011). El acompañamiento en Fe y Alegría. Federación Internacional de Fe y Alegría. Bogotá: AECID y Centro Magis.
22. Sharon, L. (2009). Sampling: Design and Analysis (Advanced Series), 2nd Ed, Boston: Brooks).
23. Secretaría de Estado de Educación. Subsecretaría de Asuntos Técnicos Pedagógicos. (2009). Orientaciones para la Selección del Coordinador/a Docente del Centro Educativo.
24. Vezub, L. (2010). El desarrollo profesional docente centrado en la escuela: Concepciones, políticas y experiencias- 1ª ed. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento IIPE-UNESCO.
25. Villareal, E. (s/f). La efectividad de la gestión escolar depende de la efectividad del recurso humano como factor, actor y promotor del cambio dentro de los procesos, dimensiones y políticas educativas. Revista Iberoamericana de Educación. Recuperado de www.rieoei.org/deloslectores/1083villareal.pdf

La certificación para la carrera docente

Dr. Saturnino de los Santos, MINERD, República Dominicana.

I. Lo referente a la formación

Gerencia INAFOCAM

a) Formación inicial

- Preselección de candidatos (bachilleres).
- 1. Proceso prevocacional, promoción dirigida a estudiantes de Segundo Ciclo de Educación Media.
- 2. Registro de bachilleres aspirantes.
- Evaluación-prueba para el ingreso al programa formativo.
- Posibles acciones remediales para superar deficiencias formativas previo al ingreso.
- Candidatos seleccionados para ingresar a programa formativo recibirán crédito-beca para estudios a tiempo completo.
- Acompañamiento continuo y evaluación rigurosa del desarrollo del programa formativo (pautado contractualmente con IES).

b) Programa formativo de intervención

Se trata de discutir y acordar con las IES una opción para llevar a cabo una revisión e intervención mejoradora de los programas formativos de docentes en curso que no ha excedan el 50% de su ejecución, y firmar un acuerdo-contrato con IES y el MESCYT para:

- Diseñar y acordar una intervención de apoyo orientada a mejorar cualitativamente estos programas.
- Selección de estudiantes con promedio mínimo de 3 (en escala 1-4) o 80 (en escala 1-100) para otorgarles crédito-beca para estudios a tiempo completo.
- Acompañamiento continuo y evaluación rigurosa del desarrollo de estos programas.

c) Programa de habilitación profesional para la docencia (basado en prioridades establecidas y un acuerdo marco entre ministerios y gremios profesionales que resulten involucrados). Incluye:

- Discusión y puesta de acuerdo sobre el concepto y enfoque de habilitación profesional para la docencia.
- Proceso de reclutamiento selectivo para la habilitación y la inducción docente.
- Aplicación de prueba psicológica mandatoria.
- Contrato de ingreso provisional para la habilitación y la inducción para la docencia.
- Diseño, contratación y ejecución de un programa formativo pedagógico, con seguimiento y evaluación rigurosa.
- Incorporación definitiva al sistema educativo en función de la evaluación de la habilitación e inducción docente.

d) Programa de formación continua, contempla:

- Diseño y desarrollo de acciones formativas focalizadas para la innovación, actualización y la gestión (en lo posible acreditable académicamente).
- Acciones de formación y reforzamiento preparatorias (o remediales) para la certificación respondiendo a demandas de docentes interesados.

e) Perfeccionamiento y estudios avanzados

- Programas de especialización y perfeccionamiento a nivel de especialidades, maestrías y doctorados atendiendo a necesidades y planes estratégicos del sistema.

II. La certificación y desarrollo de la carrera docente

Gerencia OC-DCD

a) Ingreso al sistema educativo – Evaluación de ingreso

Escenario I. Profesional graduado de programa acreditado:

- Exequátur profesional recibido
 - Prueba psicológica aprobada
- } Seleccionado

Escenario II. Profesional graduado de programa no acreditado:

- Exequátur profesional recibido
 - Prueba psicológica aprobada
 - Prueba de ingreso (concurso)
- } Seleccionado

b) Los y las profesionales seleccionados son contratados provisionalmente para entrar al proceso de inducción por un año. Incluye elaboración de portafolio por el/la docente principiante, acompañamiento y evaluación rigurosa e informe de desempeño.

c) Los/las profesionales que reciban evaluación e informe de desempeño favorables ingresan definitivamente al sistema educativo. Aquellos cuyos resultados sean deficitarios podrían recibir acompañamiento de mentoría por un periodo determinado o simplemente no ingresan al sistema.

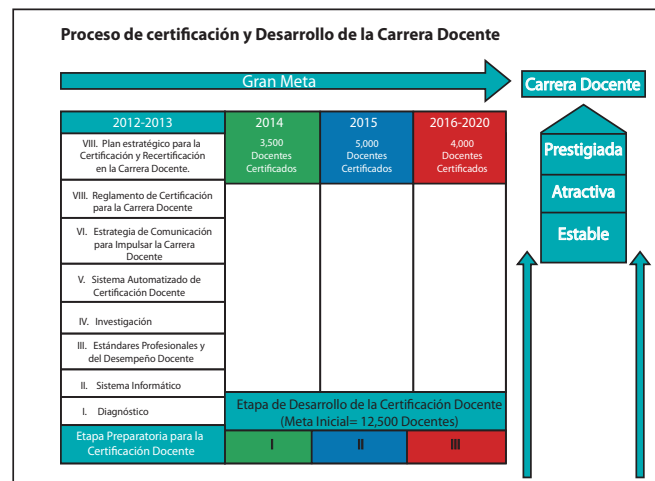
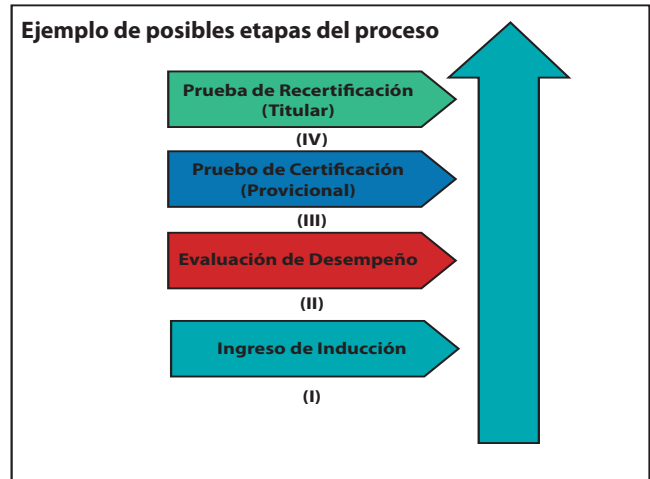
d) A los dos o tres años de labor docente cada uno tiene la evaluación de desempeño (Estatuto Docente), pudiendo derivarse alguna de las siguientes situaciones:

- Evaluados como buenos, muy buenos o excelentes (quedan calificados como tales).
- Evaluados como deficitarios: regulares o insuficientes, entran a un programa de acompañamiento de mentoría y apoyo formativo focalizado según las deficiencias reveladas. A partir de una evaluación posterior, y dependiendo de los resultados podría entrar a otro programa o salir del sistema.

e) Luego de su primera evaluación de desempeño con resultados B, MB, o E, el/la docente entra a registro para prueba de certificación para la carrera docente, por categorías y áreas disciplinares definidas.

f) Elaborados, acordados y establecidos los estándares profesionales y del desempeño para la certificación docente (específicos por categorías y áreas disciplinares), y configurado el sistema de carrera docente, se iniciará la aplicación de estos. Para los procesos contemplados en este sentido se integrarán mecanismos y dispositivos internos y externos al ministerio, así como instrumentos técnicos que garanticen el debido rigor y confiabilidad de los procesos y sus resultados.

- A partir de aquí, el sistema de certificación y desarrollo de la carrera docente a definir y acordar establecerá cómo operará todo lo que sigue.



Cronograma de Ejecución de las Actividades y Obtención de Metas Intermedias Previstas por la Oficina de Certificación para la Carrera Docente 2013

Actividad/ Metas	Nov. 2012	Dic. 2012	Ene. 2013	Feb. 2013	Mar. 2013	Abr. 2013	May. 2013	Jun. 2013	Jul. 2013	Ago. 2013	Sept. 2013	Oct. 2013	Nov. 2013	Dic. 2013
1. Diagnóstico del estado y perfiles profesionales del personal docente del MINERD.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
2. Sistema informático para el manejo de expedientes del personal docente del MINERD	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
3. Estándares profesionales y del desempeño docente.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
4. Estudio de la percepción, expectativas, aspiraciones y actitud de compromiso de actuales, futuros y potenciales docentes.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14

diseños curriculares en el transcurso de su historia para la obtención de datos e información en el sistema educativo dominicano.

La consulta a los especialistas permitió someter al criterio de estos la propuesta pedagógica del sistema de acciones educativas para la formación del perfil ético de los estudiantes de las carreras de Ciencias y sus valoraciones.

Métodos matemáticos y estadísticos, se utilizó el programa estadístico SPSS (versión 18) y el programa Excel, que posibilitaron el procesamiento de los datos de los instrumentos aplicados.

Teóricos: El análisis y la síntesis, para el estudio de las informaciones y datos obtenidos, así como de los fundamentos de la literatura científica sobre el tema.

Inducción y deducción, para el estudio de los conceptos claves en sus relaciones y generalizaciones de ideas.

Lo histórico y lo lógico, que permitió sistematizar la historia del objeto en sus aspectos nodales.

Enfoque sistémico, nos posibilitó la estructuración armónica y coherente de la investigación y en particular del diseño de sistema de acciones educativas para la formación del perfil ético de los estudiantes de la Facultad de Ciencias.

Modelación, permitió diseñar el sistema de acciones educativas sustentada en una concepción pedagógica integradora de los enfoques Ético, Axiológico y Humanista (EAH) vinculado al enfoque Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS).

Población y muestra

Para el estudio empírico se tuvo en cuenta la población de 350 profesores, que imparten docencia en las carreras de Física, Química, Biología, Matemática, Geografía, Informática y Microbiología, que conforman la Facultad de Ciencias de la UASD, de los cuales se toman como muestra un 10% cuyo criterio de selección es que los mismos son los docentes que trabajan con las asignaturas de la especialidad en dichas carreras.

La población de los estudiantes pertenecientes a las siete carreras referidas que conforman la Facultad, de los cuales se toman como muestra un 16 %, estos son

de: Física, Química, Biología, informática, Microbiología, Geografía, Matemática, de los semestres 6to, 7mo y 8vo. Este criterio de selección obedece a que la población estudiantil en los últimos semestres es muy heterogénea.

Resultados

1. Propuesta pedagógica de un sistema de acciones educativas para la formación del perfil ético de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Universidad Autónoma de Santo Domingo.
2. La concepción del enfoque Ético Axiológico y Humanista vinculado con el enfoque ciencia, tecnología y sociedad.
3. Programa de ética para profesores y estudiantes del área de ciencias básicas.
4. Código de ética para profesores y estudiantes de la Facultad de Ciencias.

A. Nivel de aplicación de Reglamento del Estatuto del Docente en los centros educativos del Distrito 01-02, municipio Enriquillo, Regional 01 de Barahona, año escolar 2010-2011.

Mtro. Carlos G. Vidal Pérez, MINERD, República Dominicana.

Introducción

Esta investigación se centró en determinar el nivel de aplicación de Reglamento del Estatuto del Docente en los centros educativos de los niveles Básico y Medio, Distrito Educativo 01-02, Enriquillo, provincia Barahona.

Esta investigación se realizó con la finalidad de verificar el conocimiento y aplicación de Reglamento del Estatuto del Docente en el ámbito educativo, tanto a nivel de la gestión institucional, como pedagógica.

Objetivo general

Determinar el nivel de aplicación de Reglamento del Estatuto Docente en los centros del Distrito Educativo 01-02 de Enriquillo.

Objetivos específicos

- Identificar las características de los/as actores que intervienen en la aplicación Reglamento del Estatuto Docente en los centros del Distrito Educativo 01-02 de Enriquillo.
- Analizar la aplicación de Reglamento del Estatuto del Docente en los centros del Distrito Educativo 01-02 de Enriquillo durante el año escolar 2010-2011.
- Identificar los deberes, los derechos y los compromisos contemplados en el Estatuto del Docente de los centros del Distrito Educativo 01-02 de Enriquillo.
- Conocer el historial docente de los/as maestros/as de cada uno de los centros del Distrito Educativo 01-02 de Enriquillo, como lo establece el Reglamento del Estatuto del Docente.
- Identificar las medidas implementadas para la aplicación del régimen disciplinario contenido en el Estatuto del Docente en los centros del Distrito Educativo 01-02 de Enriquillo.

Principales referentes teóricos

Ley General de Educación 66-97.

Reglamento del Estatuto del Docente.

Código de Trabajo.

Ley de Función Pública.

Constitución de la República Dominicana.

Orden Departamental 09-2009.

Metodología empleada

Esta investigación es de tipo cuantitativa, descriptiva y exploratoria. El objeto de estudio fue definido con el director del Distrito, directores/as de centros educativos, así como maestros/as de las diversas modalidades.

Las técnicas

Para el desarrollo de la investigación se utilizó la técnica de observación, la cual permitió explorar y describir la situación de la aplicación del Estatuto Docente en los centros educativos seleccionados en la muestra. De igual modo se utilizó la entrevista no estructurada con expertos/as y usuarios, se aplicó una encuesta a maestros/as, directores/as y sus resultados fueron procesados en SPSS y presentados sus resultados con técnicas de la estadística descriptiva.

Población y muestra

La población en esta investigación fue estructurada de la siguiente manera:

- a) El director del Distrito Educativo 01-02.
- b) 12 directores/as de escuelas rurales y urbanas.
- c) 68 maestros/as activos/as de las diversas modalidades educativas.

Criterio de selección de la muestra

Para la realización de esta investigación se calculó la muestra en la población de maestros/as, así como de directores/as de centros educativos, mientras en la de director de distrito, no se tomó muestra por considerar que era muy pequeña la población y se procedió a seleccionar el universo completo. La muestra de los/as maestros/as, así como de directores/as de centros se tomó haciendo uso de la muestra aleatoria simple.

La muestra fue tomada de la siguiente forma: en lo que respecta a maestros/as, se tomó una muestra aleatoria simple del 24%, es decir, de 279 maestros/as se tomaron 68, a los cuales se le aplicó un cuestionario, para los/as directores/as se tomó una muestra aleatoria simple del 29% del universo, es decir, de 41 directores/as de básica, media adultos se tomaron 12 directores/as.

El criterio utilizado para calcular la muestra correcta en que se sustenta la investigación tiene el grado de credibilidad que se considera a los resultados obtenidos, teniendo un nivel de confianza de un 95%, lo que es lo mismo decir que el error de la muestra es de 5%.

Análisis de los datos

El análisis de los datos, se realizó recopilando datos sobre la fundamentación teórica, que tienen que ver con el Reglamento del Estatuto del Docente. Para analizar los datos cuantitativos, se procedió a recolectar los datos, para luego procesarlos y presentar los resultados mediante tablas y gráficos. Las tablas están elaboradas de acuerdo a cada una de las preguntas con las que se recolectaron los datos, frecuencias y los porcentajes obtenidos, de igual manera cada una de ellas tiene su fuente de donde fueron extraídas. No todas las preguntas están representadas con gráficos, ya que se hace imposible la representación

Principales resultados y su discusión

Conclusiones

La mayoría de directores/as y maestros/as están representados por el sexo femenino, mientras que los/as directivos/as de centros su mayor porcentaje es en el sexo masculino, incluyendo al director del distrito. También se reflejó en cuanto a la edad, los/as maestros/as representan en un mayor porcentaje una edad de 36 a 40 años y los/as directivos/as se encuentran, por encima de los 46 años. Al igual que los/as directores/as y maestros/as, la mayoría están concentrados en la zona rural. Básica posee la mayor concentración de los/as directores/as y maestros/as.

Con relación al grado académico, la mayoría de los/as directores/as y maestros/as son licenciados/as. En cuanto a los años en servicio, la mayor cantidad de maestros/as, oscilan de 6 a 10 años y los/as directores/as entre 21 años o más.

Con relación a la aplicación del Reglamento se pudo observar que la mayoría de los/as directores/as y maestros/as conocen los requisitos que establece este, de cómo ingresar al sistema educativo, aunque dicen que no se aplica como debe ser, porque la mayoría ingresa por política. En cuanto al aviso de los concursos, los/as directores/as y los/as maestros/as tienen una respuesta muy cercana cuando afirman que para los llamados a concurso no se les avisa a tiempo.

También se les puso a escoger entre un deber, un derecho y un compromiso, para identificar el derecho, pero el mayor porcentaje no seleccionó cuál era el derecho, evidenciándose que no tiene claro cuáles son sus derechos. En la alternativa que se le presentó con relación a los compromisos, el mayor porcentaje respondió de manera incorrecta, lo que significa que no pudo identificar cuál era un compromiso entre las alternativas dadas. Las mismas preguntas se le realizaron a los/as directivos/as y hubo coincidencias resultó según las respuestas no conocen los derechos, deberes y compromisos que deben garantizar que cumplan los/as maestro/as.

Con relación a si el director/a le había pedido depositar su historial docente, todos/as contestaron, que nunca este documento había sido solicitado. Se les hizo a los/as directores/as la misma pregunta y la mayoría contestó, que ellos/as no lo habían solicitado. Esto significa que, tanto los/as directores/as como los/as maestros/

as, desconocen lo que establece el Reglamento con relación a que cada directivo debe tener un historial docente de cada uno/a de sus maestros/as.

A los/as maestros/as y directivos/as de centros educativos se les preguntó que si en su centro se aplican amonestaciones orales cuando se cometen actos de indisciplinas, la mayoría de los/as directores/as y maestros/as respondieron que nunca se aplican estas amonestaciones, aun estando contempladas en el Reglamento Docente. Lo que puede llevar a la conclusión de que los/as directores/as y maestros/as no aplican estas amonestaciones porque desconocen el Reglamento.

Bibliografía

1. Asociación Dominicana de Profesores (ADP). (2004). Ley de Educación No. 66-97, Reglamento de Estatuto del Docente y Reglamento del Tribunal de la Carrera docente (1ra. Ed.). Santo Domingo, República Dominicana.
2. Congreso Nacional de la República Dominicana. (1997, Enero). Ley 24-97 que introduce modificaciones al Código Penal, al Código de Procedimiento Criminal y al Código para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes. Santo Domingo, República Dominicana.
3. Congreso Nacional de la República Dominicana. (2001, Julio). Ley 120-01 que instituye el Código de Ética del Servidor Público. Santo Domingo, República Dominicana.
4. Congreso Nacional de la República Dominicana. (2003, Septiembre). Nuevo Código del Menor, Ley 136-03. Santo Domingo, República Dominicana.
5. Congreso Nacional de la República Dominicana. (2010, Enero). Constitución de la República Dominicana. (1ra Ed.). Santo Domingo, República Dominicana.
6. Congreso Nacional. (1995). (1ra. Ed.).(Versión electrónica) Ley 31-95, Ley de Riesgos Laborales: Santo Domingo, República Dominicana.
7. Consejo Nacional de Educación (CNE).Ordenanza 4-99, que establece el Reglamento Orgánico de las Instituciones Educativas Públicas.
8. Internacional de la Educación (IE). Informe sobre el ingreso de los docentes en América Latina. Recuperado de www.ie.org. En fecha 10 de septiembre de 2011.
9. Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). (2010). Orden departamental 09´2010 que establece los procedimientos para el cumplimiento del calendario y del horario escolar para el logro de la misión 1000x1000.
10. Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). (2008). Ley General de Educación (451-08), (1ra. Ed.). Santo Domingo, República Dominicana.
11. Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). (2008, Marzo). Orden departamental 09-2006, que reglamenta el Sistema de Concurso de oposición para seleccionar directores/as, subdirectores/as, y cargos con funciones equivalentes para centros educativos públicos de los niveles Básico, Medio y de las modalidades de educación técnico profesional y educación de adultos, así como coordinadores del Nivel Inicial, orientadores y maestros/as de educación inicial, básica y educación física de centros educativos públicos.
12. Ministerio de Educación. (2009). Estándares del perfil de desempeño docente en la República Dominicana. (Versión electrónica). INAFOCAM, pp.12-13 y 19-23.
13. Secretaría de Estado de Administración Pública. (2008, Enero). Ley 41-08 de Función Pública y crea la Secretaría de Estado de Administración Pública. Santo Domingo, República Dominicana.
14. Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Culto. (SEEBAC). (1994, 1ra. Ed.) Fundamento del Currículo, Tomo I. Santo Domingo, República Dominicana.
15. Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Culto. (SEEBAC). (1994, 1ra. Ed.) Fundamento del Currículo, Tomo II. Santo Domingo, República Dominicana.
16. Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Culto. (SEEBAC). (1996, octubre).
17. Cómo promover la transformación curricular en los centros educativos (1ra Ed.).Santo Domingo, República Dominicana.

Estrategias que favorecen el aprendizaje activo en el aula con estudiantes de Licenciatura de Educación Básica, Recinto Luis Napoleón Núñez Molina.

Mtra. Alejandrina M. Cabrera, ISFODOSU: Recinto Luis Napoleón Núñez Molina, República Dominicana.

Implementación de estrategias para el desarrollo del aprendizaje activo en el aula: Instrucción entre pares y tutorías.

Alejandrina Miolán Cabrera, M.A

Introducción

El desarrollo de esta experiencia surge a partir de participación en el programa de la innovación en la enseñanza y el aprendizaje (LASPAU –INICIA-MESCYT), con el fin de mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. Para lograr este propósito se hace necesario la implementación de estrategias que favorezcan el aprendizaje activo, el cual hace referencia al aprender haciendo, favoreciendo en el estudiante una participación más activa durante el proceso, el que estará centrado en su aprendizaje. Este se adquiere a través de la implicación, motivación, atención y trabajo constante del alumno, el estudiante no constituye un agente pasivo, sino que participa y se implica en la tarea.

La educación actual debe centrarse en el aprendizaje de los estudiantes, lo que hace necesario la implementación de estrategias fundamentadas en el aprendizaje activo, ya que estas favorecerán el desarrollo de diversas habilidades y destrezas que garantizarán la formación de un individuo más activo, participativo, creativo y crítico al momento de enfrentarse a las diversas situaciones de la vida cotidiana, tanto en el ámbito personal como en el profesional.

Esta investigación fue desarrollada en la asignatura de Antropología del área de Ciencia Sociales, con una matrícula de 34 estudiantes del 3er cuatrimestre de la Licenciatura en Educación Básica, durante el cuatrimestre, septiembre – diciembre 2011.

Objetivo general

Desarrollar habilidades y destrezas que propicien la participación activa de los estudiantes para un mejor desenvolvimiento en la resolución de problemas de la cotidianidad.

Objetivos específicos

- Propiciar el trabajo cooperativo en el aula para favorecer la autorregulación del aprendizaje, la responsabilidad, la participación, la ayuda mutua, el respeto y la empatía en el aula.
- Fomentar el diálogo maestro – alumno, propiciando un seguimiento más individualizado durante el proceso.
- Resultados esperados
- Capacidad para la realización de transferencia de los conocimientos a situaciones de la cotidianidad.
- Estudiantes más activos y participativos, con un seguimiento personalizado, lo cual se evidencia en un aprendizaje significativo.
- Actitud crítica y reflexiva ante la resolución de problemas de la vida cotidiana.
- Capacidad para trabajar de manera cooperativa, propiciando un ambiente agradable que favorece el aprendizaje individual y de equipo.

Referentes teóricos

El aprendizaje activo propicia en los estudiantes un aprendizaje significativo, ya que este supone un cambio en las estructuras mentales de los alumnos, lo cual solo puede producirse a través de un análisis, comprensión, reelaboración, trabajo, asimilación y tratamiento de la información propuesta de forma activa por parte del estudiante.

Universidad Politécnica de Cataluña, (2005) plantea que *“El Aprendizaje Activo es aquel aprendizaje basado en el alumno, es decir, es un aprendizaje que solo puede adquirirse a través de la implicación, motivación, atención y trabajo constante del alumno. El estudiante no constituye un agente pasivo, puesto que no se limita a escuchar en clase, tomar notas y, muy ocasionalmente, plantear preguntas al profesor”* (p.3).

El papel del profesor en este proceso adquiere una gran relevancia, puesto que es quien guía a los alumnos en su proceso de búsqueda, quien orienta a cada alumno para el desarrollo del conocimiento, quien facilita y posibilita diferentes actividades con el propósito que los alumnos se impliquen y trabajen para obtener ciertos aprendizajes, y es, también, quien aclara

aquellos conocimientos que suponen grandes dificultades a los alumnos o que estos no podrían conseguir de otra forma.

Mahajan S. (2011) expresa que el profesor deberá proponer actividades que: Supongan el trabajo y la implicación del alumno, que sean motivadoras, ha de saber captar la atención del alumno, sorprenderlo, clarificar los objetivos que se pretenden para aquella actividad en concreto y estar dispuesto a ofrecer el soporte y la ayuda necesaria para que el alumno pueda, gracias a su trabajo personal, conseguir las metas previstas.

Las actividades no pueden suponer grandes esfuerzos para el alumno, puesto que puede llegar a frustrarse en ver que no consigue sus metas, ha de poder ir alcanzando pequeños objetivos que lo motiven para continuar trabajando en la tarea encomendada. Proponer actividades de aprendizaje cooperativo: partiendo del propio grupo como motor y constructor del conocimiento.

Las actividades propuestas deben suponer nuevos retos para los estudiantes, motivarles y activarles, por ello debemos conocer mínimamente qué saben, de dónde parten y a dónde queremos que lleguen a lo largo del curso.

Instrucción entre pares (Peer instruction) según Eric Mazur (2011), es un método de aula, en el cual los estudiantes se involucran en su propio aprendizaje, centrando su atención en los conceptos subyacentes. Durante la clase, se hacen pruebas conceptuales llamadas: ConcepTests, diseñadas para exponer dificultades comunes en la comprensión del material de clase.

Este método lo empezó a desarrollar en 1990 el profesor Eric Mazur, decano del área de Física Aplicada de la Universidad de Harvard, científico e investigador reconocido internacionalmente.

Para aplicar la instrucción entre pares es necesario que durante la clase, cada uno de los estudiantes tenga uno o dos minutos para pensar en la respuesta a una prueba conceptual (ConcepTests) acerca del tema que se este enseñando, después tienen otros dos o tres minutos discutiendo sus respuestas en grupos de tres a cuatro estudiantes, llegando a un consenso sobre la respuesta correcta. Este proceso obliga al estudiante a reflexionar sobre sus argumentos respecto a su res-

puesta y le permite a él y al profesor evaluar su comprensión de los conceptos, antes de salir del salón de clase.

Otra de las estrategias implementadas fue la tutoría a estudiantes. Esta consiste en el seguimiento personalizado a los alumnos que así lo requieran, es de mucha importancia para que estos puedan alcanzar los objetivos propuestos de manera satisfactoria. Con la implementación de este proceso los estudiantes se mantenían motivados e interesados en aclarar todas las dudas que podían interferir en la realización de cada uno de los proyectos desarrollados en el curso. Además, favorecía una relación de cercanía entre maestro-alumno.

Metodología empleada

Durante las diferentes secciones de clases se aplicaron estrategias diversas que favorecieron la participación activa de los estudiantes en cada una de ellas. Dentro de las estrategias implementadas se mencionan las siguientes: trabajos grupales e individuales, exploración de experiencias previas, debates, dramatizaciones, paneles, mesas redondas, instrucción entre pares, seguimiento a estudiantes a través de tutorías, trabajos de campo o proyectos de investigación, entre otras.

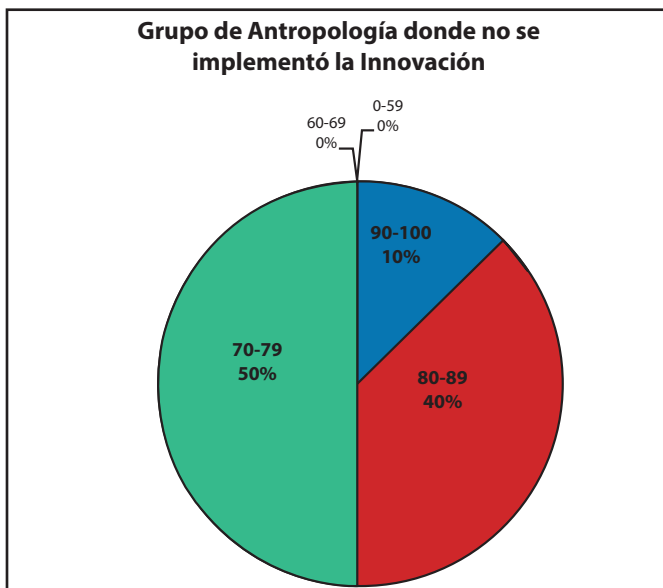
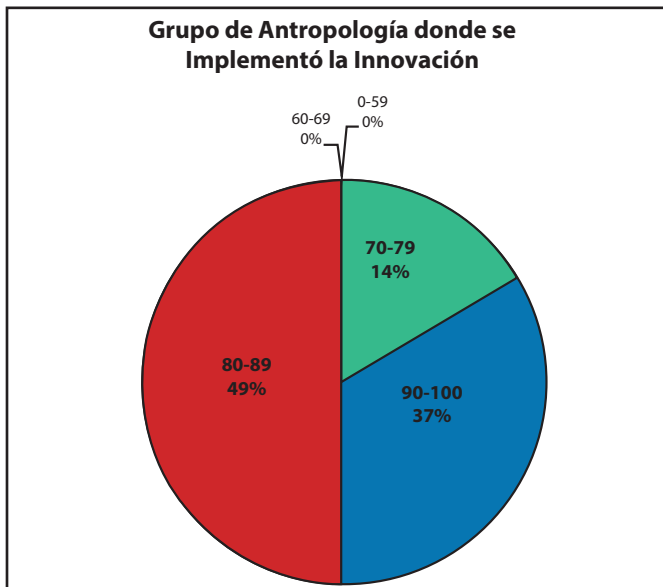
Resultados de la innovación

Al finalizar este proceso de innovación pedagógica en la enseñanza, se ha podido evidenciar cambios significativos en los estudiantes, los que permiten concluir en lo siguiente:

- Estudiantes más activos y participativos con un seguimiento personalizado, lo cual se evidencia a través de la transferencia de conocimientos a situaciones de la cotidianidad.
- Disposición para el trabajo colaborativo, propiciando un ambiente agradable que favorece el aprendizaje individual y de equipo.
- Empoderamiento de los estudiantes en cada una de las actividades realizadas, las que asumieron con interés y motivación.
- Mayor asistencia a clases, y de no hacerlo por alguna razón, mostraban preocupación y se ponían al día con los compañeros con relación a las actividades realizadas.
- Mayor participación de los estudiantes, traducida en mejores calificaciones.

- Disposición para el trabajo colaborativo, propiciando un ambiente agradable que favorece el aprendizaje individual y de equipo.

Resultados cuantitativos de los grupos de Antropología trabajados durante el cuatrimestre septiembre – diciembre 2011



Opiniones de los estudiantes con relación a la estrategia instrucción entre pares trabajadas:

- Instrucción entre pares:

“Esta estrategia es muy importante porque nos ayuda a compartir diferentes ideas y aprendemos unos de otros”.

O M C.

“Con esta pude discutir respuestas con mi compañero”.

A F.

“Es una estrategia muy provechosa para alternar conocimientos y comparar lo que yo tengo con el otro. Se adquiere un conocimiento compartido. También es muy buena porque ayuda a los estudiantes a relacionarse, convivir y compartir en esos momentos”.

J G M.

Bibliografía

1. Mazur E. (2011). Comprensión o Memorización: ¿Estamos haciendo lo correcto? Harvard University, Cambridge Massachusetts.
2. Mahajan S. (2011). Pasar de la enseñanza al aprendizaje: Principios de Aprendizaje Activo. Harvard University, Cambridge Massachusetts.
3. Universidad Politécnica de Cataluña, (2005). El Aprendizaje Activo. Una Nueva Forma De Enseñar y Aprender. Instituto de Ciencias de la Educación. España.

C. Evaluación del impacto del modelo de Tevecentros en la enseñanza y el aprendizaje de la Matemática en el Nivel Medio de la República Dominicana.

Dra. Miledys Tavárez, UASD, República Dominicana.

Resumen

En la presente investigación se aborda el modelo de Tevecentros aplicado en las zonas vulnerables en la educación dominicana con el objeto de llevar educación del Nivel Medio donde no existía. Como este modelo centra su trabajo en incorporar el video didáctico y educativo al desarrollo curricular de todas las áreas del Nivel Medio o secundario y cuenta con docentes que deben abordar la enseñanza de diversas áreas incluyendo la matemática, nos planteamos como objetivo evaluar el impacto del modelo, mediante variables, dimensiones e indicadores que nos facilitaron conocer en profundidad tanto el modelo como su impacto en el área de la matemática, pudiéndose identificar que el modelo funciona de forma regular desde 1998, que los alumnos son evaluados por el sistema de pruebas nacionales del nivel y que alcanzan méritos estudiantiles y les gusta más la matemática tratada con videos y guías orientativas para trabajar con sus libros de texto oficiales.

Palabras clave: educación, matemática, tecnología, televisión, didáctica, modelo Tevecentro.

Introducción

Las diferentes reformas educativas que se han venido operando en el mundo y especialmente en Latinoamérica, plantean una serie de cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la Matemática, por ser esta una de las áreas con mayores dificultades según las últimas estadísticas de la evaluación realizada en la República Dominicana en 2008. Sin embargo, es la base para entender las nuevas tecnologías y procesos resolutivos de la cotidianidad. El Consejo Nacional de Profesores de Matemáticas (National Council of Teachers Mathematics, NCTM) en 1999 y 2009, plantea unos estándares curriculares y de evaluación con el objeto de cambiar la visión de su enseñanza y aprendizaje y promover un mínimo de calidad en el área. En estos estándares se busca entre otras cosas hacer unas matemáticas recreativas y que posibilite al alumno o alumna para su aplicación a la resolución de problemas de la cotidianidad, planteando una evaluación diferente basada en

procesos, no solo en resultados. En ello corroboran los diversos encuentros de investigadores y docentes de Matemática que años tras años se reúnen para analizar los sistemas educativos de América Latina y el mundo, impulsados por organismos y asociaciones como el CLAME (Comité Latinoamericano de Matemática Educativa), CIAEM, CLAMED (Rep.Dom.), CLAMEG, COVEM, ICMI y otras entidades del área.

En la República Dominicana viene implementándose desde 1998 un Programa de Educación Regular mediante el uso del vídeo como herramienta fundamental de motivación en cada una de las áreas curriculares del Nivel Medio o secundario, llamado Tevecentros. Se decidió evaluar ese impacto en la Regional 12 del Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD), que además de brindar posibilidades de conocer el modelo, permitirá ver los logros en Matemática, una necesidad del sistema educativo dominicano actual.

Dada la realidad dominicana los/as técnicos/as y directivos/as del MINERD han planificado unas estrategias para adecuar la nueva metodología con los contenidos, recursos y evaluación que se privilegian en el currículo dominicano en el Nivel Medio de la educación. Actualmente el programa cuenta con alrededor de 120 Tevecentros, distribuidos en toda la geografía nacional, en zonas donde había dificultades para la creación de centros regulares para el Nivel Medio.

Justificación

En la República Dominicana ha marchado un proceso de cambios curriculares a partir del Plan Decenal de Educación de 1992, dirigido por la Secretaría de Estado de Educación (hoy MINERD) y para cuidar la calidad de la educación, se creó mediante la Orden Departamental 6'98, el Departamento de Televisión Educativa que junto a la Dirección General de Educación Media (DGEM) estructuró un programa de educación regular para poder atender a una población marginada por las lejanas distancias a los demás centros de educación media en las comunidades, denominado Programa de Tevecentros. Este programa trabaja con el mismo currículo de la modalidad General (Ordenanza 1'95, SEE) del Nivel Medio, pero según (Orden Departamental No. 13'98, posee un apoyo tecnológico especial, así como una capacitación de los docentes durante el proceso del año escolar, reciben guías de aprendizajes, didácticas y videos para cada una de ellas.

Para la educación dominicana es de gran interés sistematizar las experiencias del modelo educativo ejecutado en la educación formal, el cual viene implementándose en el Nivel Medio y específicamente saber qué resultados se obtienen en el área de Matemática, tanto en su enseñanza como en su aprendizaje. Esto permitirá orientar mejor los procesos de aprendizajes mediante el uso adecuado de la tecnología del video y la televisión, pudiendo así colaborar para mejorar la calidad educativa y como plantea la Unesco en los estándares para manejar el uso e integración de las TIC (Unesco, 2008).

En algunos congresos del área de Matemática, se han presentado trabajos que utilizan la calculadora, el software, estrategias novedosas como el juego, el desarrollo del pensamiento y la integración de los estándares en la enseñanza de esta. Sin embargo, aunque existen algunos programas en Cuba, Panamá, Colombia, Chile, Guatemala, Venezuela y México, los matemáticos no se han interesado mucho en la evaluación de la estrategia del uso del video y la televisión en el área de su incumbencia.

Planteamiento del problema

Los Tevecentros de educación media son vistos por otros centros como una estrategia con mucho apoyo, pero con pobre calidad educativa. Se planteaban suposiciones acerca del rendimiento y evaluación de los aprendizajes, sin embargo, aún no había sido evaluado el programa para ver sus progresos concretos. El último intento lo hizo el Dr. Claude Martin de origen francés, identificó algunas problemáticas, que coinciden con este estudio en algunos aspectos de su informe que cuenta con algunas sugerencias para la integración de medios a favor de los Tevecentros (Martin, C. 2007).

Los Tevecentros han tenido algunas dificultades estructurales en su desarrollo, pero aun así se han mantenido operando desde su implementación. El modelo que tiene como herramienta principal el uso del video y la televisión en los Tevecentros lleva 12 años, ya se han graduado 8 promociones de bachilleres, posee fortalezas y debilidades que pudieran ser tomadas en cuenta con el fin de universalizarlo y transferirlo a otros niveles, como se ha pensado, si fuese necesario.

Problema de investigación

¿Cuál ha sido el impacto educativo de los Tevecentros en la enseñanza y el aprendizaje de la Matemática del Nivel Medio en la República Dominicana?

Objetivo General

Evaluar el impacto del modelo de los Tevecentros en la enseñanza y el aprendizaje de la Matemática de la Educación Media, en la Regional 12 de Higüey, provincias la Altagracia y El Seibo.

Metodología

Esta investigación es un estudio descriptivo, de tipo ex-post-facto (pues se evaluó, proceso ya realizado o retrospectivo) y correlacional por las relaciones existentes entre variables, donde se combina la revisión documental, bajo los enfoques cuantitativos y cualitativos, para abordar hermenéuticamente los resultados del modelo de los Tevecentros en el área de la Matemática, identificando los factores que inciden positiva o negativamente en la enseñanza y aprendizaje de esta y su impacto en los actores en relación a logros, valoraciones y capacidades.

La autora aplicó el método fenomenológico y de encuesta para conocer de forma inductiva las actitudes y apreciaciones de los actores de proceso, el método estadístico para organizar, tabular y analizar los datos recogidos del campo para ser presentados. Para el análisis e interpretación de los datos y observaciones recogidas se aplicó el método de análisis y síntesis, dialéctico materialista, hermenéutico, deductivo y comprensivo, además como método general, los fundamentos históricos y dialécticos del Materialismo.

Se utilizaron tres tipos de técnicas para la búsqueda y análisis de los datos: de recogida de información (elaborando 8 instrumentos), de representación (para organizar y tabular estadísticamente las informaciones), y de análisis (para relacionar y analizar el contenido de las informaciones). Además se aplicó la observación de clases para ver procesos de aprendizajes de los alumnos de diferentes grados y en diferentes disciplinas dentro del área, en especial de la Matemática, así como la entrevista en grupo para identificar la apreciación de algunos padres y madres de alumnos de los Tevecentros seleccionados. El diseño investigativo contó con la población perteneciente a los 6 Tevecentros existentes en la Regional 12 de Educación de Higüey en la provin-

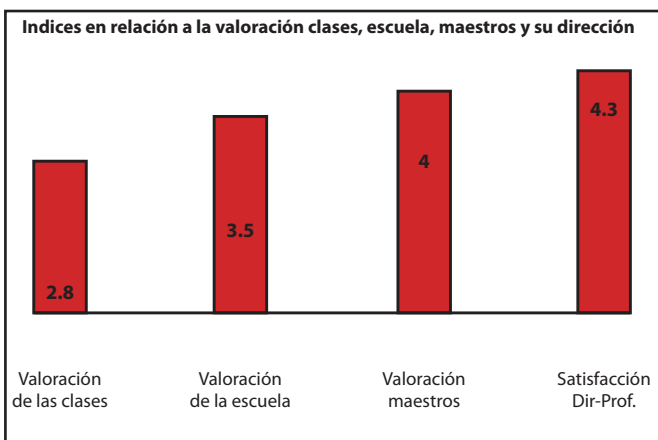
cia la Altagracia, la cual abarca dos provincias: El Seibo e Higüey. Se trabajó con la población de los 6 Tevecen- tros y logramos una muestra de (supervisores, madres, padres, alumnos activos, egresados, docentes, directivos) según condiciones del contexto, responsabilidades y por criterios de los actores e investigadora. Los docentes del área de Matemática fueron entrevistados en un 100% equivalente a 6 profesores. Se aplicaron 8 instrumentos, uno por sector educacional previsto. En dichos instrumentos se evaluaron los criterios de calidad manejados en el programa.

Resultados

Características de la enseñanza y el aprendizaje de la Matemática en los Tevecen- tros estudiados.

Conocimiento de sus funciones y satisfacción dentro del modelo: Docentes encuestados dicen conocer muy bien sus funciones (88.20%), dentro del Tevecen- tro han recibido preparación dentro del modelo (67 %), de los cuales más del 56 % la ha recibido en el área Sicipedagógica y en Matemática están satisfecho con dicho modelo (99%), valoran su trabajo allí y conside- ran el método aplicado con videos educativos y guías como muy bueno (88%), no desean cambiar de centro (72%), aunque un 28% dice que podría ser debido a ciertas dificultades que se les presentan. Podemos ver en el gráfico 231 que en sentido general existe mucha satisfacción con los docentes, directivos y el centro en sí.

Gráfico 231



Fuente: Formularios aplicados en los Tevecen- tros 2004.

Consideración sobre los materiales para enseñar la Matemática. Los docentes consideran las clases de Matemática en videos como muy buenas (100%), así como los demás materiales recibidos (libros de texto, guías didácticas y de aprendizajes). Están muy satisfe-

chos con los logros de aprendizajes de sus Alumnos- as en Matemática y plantean que ellos mismos han aprendido más desde que trabajan en los Tevecen- tros (99%). Además reciben un gran apoyo de la comuni- dad de forma permanente, el 94%.

Sobre el modelo didáctico y pedagógico aplicado en las clases de Matemática en los Tevecen- tros:

1. Motivación y orientación: En las clases de Matemática, los docentes parecen tener buena motivación y orientación necesaria para el trabajo, facilitando la comunicación y estableciendo los nexos entre los nuevos y los conocimientos previos de la clase. Tanto alumnos activos como egresados lo afirman en más de un 78%.
2. Sobre dominios y propósitos, más de un 88% de los docentes dicen tener pleno dominio de sus contenidos, saben relacionar conteni- dos, saben sobre la didáctica de la Matemá- tica, poseen seguridad y exigen precisión a sus alumnos, un 77% valora que los conte- nidos son comprensibles para sus alumnos. Al ver las opiniones de madres, padres y tu- tores, así como supervisores y alumnos, se aprecia que son reconocidos por sus cono- cimientos. Los supervisores entienden que son muy entregados y han hecho esfuerzos, pero que deben ser apoyados y capacitados.
3. Dirección del proceso: Los docentes afirman que estimulan la búsqueda de diferentes vías de solución de problemas (100%) y ha- cen que sus alumnos participen activamente mediante actividades diversas (89%) y sobre todo utilizan todos los recursos que reciben para estimular los aprendizajes (83%). Los alumnos, directores y supervisores corrobora- ran esta información.
4. Sobre la metodología dentro del modelo: Los docentes dicen buscar el aprendizaje efectivo (94%) en sus alumnos con un enfo- que interdisciplinario (77%), partiendo del rigor del contenido matemático (78%) y de la metodología de los Tevecen- tros (78%). Además entienden que los aprendizajes de sus alumnos son efectivos (100%).
5. En cuanto al nivel de exigencias en las clases de Matemática. Se observa un buen desem- peño en los diferentes tipos de tareas (89%), uso de actividades y proyectos de las guías y

materiales (89%) para generar la reflexión de los Estudiantes (89%) mediante una adecuada ejercitación (89%).

6. Formas de organizar la clase de matemática. Los docentes aseguran que su labor la organizan fundamentalmente en grupos de trabajo o equipos (94%), mediante técnicas grupales, combinándolas con las individuales y sobre todo, aplicando la metodología orientada en las guías (72%) siempre y un (22%) a veces.
7. Promoción de valores y actitudes dentro de la clase de Matemática. Se observa una gran dedicación de los docentes en relación a promover valores dentro de los aprendizajes de la matemática. Se manifiestan muy positivos a lograr el desarrollo y la formación de sus estudiantes, promoviendo en ellos valores, aprovechando todas sus potencialidades y expresando sus expectativas en relación a sus logros. Esto lo afirman los estudiantes, supervisores y padres.
8. Sobre el clima que generan los docentes en las clases de matemática. El 100% de los docentes plantea que su trato a los alumnos es respetuoso, equitativo, afectuoso y solidario. Al usar los videos con entusiasmo (94%) los Alumnos se muestran muy a gusto en las clases de matemática, más de un 83% lo expresan. Esta variable fue muy buena en los Tevecentros.
9. Sobre el control de los aprendizajes. Los docentes valoran el trabajo de aplicación que se orienta en las guías de aprendizajes en los Tevecentros, aplican diversos instrumentos de evaluación (94%), lo cual no se apreció durante la observación. Además dicen que evalúan y monitorean la comprensión y apropiación de los contenidos por parte de sus alumnos (94%) y sobre todo, revisan las tareas y trabajan sobre los errores de sus estudiantes hasta que logran superar los mismos (88%), eso sí se pudo ver en la clase. Los estudiantes egresados y activos coinciden en el apoyo recibido.

Conclusiones

Los sustentos teóricos relacionados con la Tecnología en Educación, la Pedagogía y la Didáctica han permitido abordar el análisis del impacto en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de la Matemática relacio-

nándolo con los medios y su desarrollo, mediante las categorías que aportan estas ciencias. Se ha podido identificar cómo se amplían los conocimientos y se logran mejorar los objetivos educacionales mediante procesos tecnológicos bien planificados y apoyados para la producción y la creatividad. La didáctica de la Matemática plantea la necesidad de realizar cambios en los procesos tanto de enseñarla como de aprenderla y los autores de esta temática motivan la incorporación de procesos tecnológicos que faciliten a los estudiantes aprendizajes más motivadores, creativos y productivos. La dinámica creada por los docentes y un modelo acompañado con videos didácticos del área en los Tevecentros, exhiben rendimientos muy satisfactorios. Las experiencias en Televisión Educativa, han sido exitosas donde ha sido usada con fines sociales y compensatorios. Esta ha tenido múltiples usos en el ámbito docente: acompañamiento curricular, como el sistema educativo completo y hasta la preparación de simples programas culturales. Se demuestra el papel que puede jugar la misma en la educación, en especial en grupos desfavorecidos y marginados socialmente, favoreciendo la ampliación del contenido y capacitando hasta a los docentes participantes. La metodología de la evaluación del impacto ha permitido identificar mediante un sistema de variables, dimensiones e indicadores, el conocimiento de las formas en que los Tevecentros han dejado huellas importantes en sus actores.

Recomendaciones

Proponer a la comunidad científica el sistema creado en esta investigación para que sea aplicado de forma permanente al evaluar cualquier otro programa o modelo educativo con idénticas condiciones, con el objeto de seguir ampliando las políticas públicas a favor de las mayorías necesitadas de apoyo de los que deciden políticas sociales y educativas. Aprovechar las potencialidades tecnológicas y en especial las televisivas para que en la República Dominicana sean empleadas con fines educativos en aquellos lugares donde no pueda emplearse el modelo de Tevecentros, el cual debe ser fortalecido y ampliado a otros niveles, con más recursos y mayor seguimiento. Utilizar este enfoque investigativo combinado, ya que permite evaluar en profundidad los aspectos de un programa o proyecto educativo, con el objeto de declarar sus fortalezas y entender sus debilidades y tomar medidas para superarlas.

Bibliografía

1. Cabero, J. (2000) La televisión educativa: aspectos a contemplar para su integración curricular. (Conferencia impartida en el "Tele seminario EDUSAT-ATEI. La televisión educativa interactiva". – Organizado por la ATEI y el ILCE de México-junio 2000). Universidad de Sevilla (España).
2. Cabero, J. y otros (16 de junio 2002) LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS PROFESORES EN MEDIOS AUDIOVISUALES. Universidad de Sevilla.
3. Campistrous. L. (2003) "El impacto de la Investigación Científica en las Ciencias Sociales". Seminario Científico No. 1. ICCP, Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. 17 de Marzo 2003. Ciudad de la Habana, Cuba
4. Castellano, L. B. (2004) Contactos de las matemáticas con la sociedad. Sociedad, ciencia, tecnología y matemáticas / coord. por María Isabel Marrero Rodríguez, Rodrigo Trujillo González, págs. 15-26 Madrid, España.
5. Cebrián, M. (1992): La televisión. Creer para ver, Málaga, Clave.
6. Chávez, A. (2004) Televisión Educativa o Televisión para Aprender. Visto en noviembre 2009 en <http://www.comminit.com/en/node/149829> en la Red de La Iniciativa de Comunicación. Estudiante de la Licenciatura en Comunicación. UNAM-ENEP, Acatlán, Estado de México, México.
7. Gil, C., F.; Rico R. L. (2003) CONCEPCIONES Y CREENCIAS DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA SOBRE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS Enseñanza de las ciencias, España. Investigación Didáctica, visto en noviembre 2009 en <http://ddd.uab.cat/pub/edlc/02124521v21n1p27.pdf>
8. Giménez, J. (2002) Matemáticas en Europa: diversas perspectivas. Barcelona: Grao, biblioteca de uno, vol. 163. Serie didáctica de las matemáticas. Libro segmentado publicado. http://books.google.com.do/books?id=kQzvmcIOcFYC&pg=PA76&lpg=PA76&q=m+matematica+y+medios&source=bl&ots=bOeSYDlw7k&sig=gx5IHouuSpsUwPnae8-8_4SUKTM&hl=es&ei=ShwvSsyLAeOptgfAi7j5Cw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=6#PPA21,M1 revisado el 9 de junio 2009
9. SEE: creación del Departamento de Televisión Educativa, orden, Dep. 6,98.
10. SEE: Orden 1,95 (Mediante la cual se implementa el currículo educativo vigente desde 1995).
11. López, N. ; Tedesco, J.C. (2002). Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina. Documento para discusión, IIPÉ-UNESCO, Buenos Aires, Argentina.
12. Marqués G., Pere (2000) IMPACTO DE LAS TIC EN EDUCACIÓN: FUNCIONES Y LIMITACIONES (última revisión: 27/08/08). Visto el 9 de junio 2009 en <http://www.pangea.org/pere-marques/siyedu.htm>
13. Martín, C. (2007) Propuesta para mejorar y optimizar la gestión de los tevecientos informe final consultoría internacional sobre los tevecientos en el marco del programa de apoyo a la política sectorial en Educación, República Dominicana. (EUROPEAID/121554/D/DV/DO).
14. Martínez, F. (1992): Producción de vídeo y televisión con fines educativos y culturales, en: DE PABLOS, J. y GORTARI, C. (eds): Las nuevas tecnologías de la información en la educación, Alfar, Sevilla, pp. 77-99.
15. Mena, M., B; Porras, M. M. (1994) Nuevas tecnologías para la enseñanza: didáctica y metodología. Editores de la Torre, Madrid.
16. SEE: CURRÍCULO de Educación Media. República Dominicana, Gestión educativa 2. 1999-2000. Santo Domingo. República Dominicana
17. SEE: Ordenanza 1,95 (Implementación currículo vigente). Ediciones Innova, Rep. Dom.
18. SEE: Orden Departamental 6-98 (Creación Depto. Televisión Educativa). Rep. Dom.
19. SEE: Orden Departamental 13,98 (Creación de los Tevecientos) Rep. Dom.
20. SEE: Proyecto Pim-Aprende (2009). Visto en diciembre 2009 en <http://www.pim-aprende.net/default.aspx> Rep. Dom.

Inventario de habilidades de liderazgo y gestión de los directores escolares en República Dominicana: Algunas ideas de investigación.

Dr. Daniel Morales Romero, Venezuela, BARNA, República Dominicana.

Título

Inventario de habilidades de liderazgo y gestión de los directores escolares en República Dominicana

Introducción

El liderazgo del director es un asunto crítico para el éxito escolar. Esta es la síntesis principal de las conclusiones de la creciente literatura especializada en liderazgo y gestión escolar. En particular, las investigaciones han encontrado –desde un punto de vista empírico–, que un porcentaje importante de los niveles de calidad escolar es atribuible a la gestión del director (Grissom y Loeb, 2011). Por esta razón, se deben identificar cuáles son las habilidades de liderazgo y gestión que más cuentan para mejorar los resultados escolares, de manera que se puedan diseñar políticas de formación de directores avocadas a desarrollar las competencias directivas más relevantes en el entorno escolar dominicano.

Por otro lado, los hacedores de políticas del sector educativo le están dando una importancia creciente al desarrollo de competencias directivas. Reconocen que por esta vía se podría generar un impacto en todo el sistema escolar. El problema se convierte en identificar cuáles son las habilidades de liderazgo y gestión más pertinentes, y que deban ser desarrolladas, para incrementar la calidad de la educación, y por esta vía, lograr el desarrollo en República Dominicana.

Existen tres principales obstáculos que dificultan la identificación de las habilidades de liderazgo y gestión, y su relación con la calidad de la educación. El primero, es la falta de datos administrativos a nivel escolar en formatos convenientes para uso de investigación. El segundo, es la complejidad del trabajo del director. El tercero, es la ausencia de estudios de base sobre prácticas de liderazgo y gestión escolar en la República Dominicana que orienten una agenda de investigación.

En lo que se refiere a los datos administrativos, el Ministerio de Educación cuenta con algunas bases de datos no integradas, incompletas, y con datos cargados

sin procesos de auditoría. La primera base de datos es el Sistema de Gestión de Centros Educativos (SGCE) que recoge datos de matrícula y lleva estadísticas, a nivel escolar, de repitencia, deserción y sobreedad. La segunda base de datos es la del Sistema de Acompañamiento y Supervisión (SAS), que aplica instrumentos temáticos a nivel escolar. Por último, está la base de datos de Pruebas Nacionales, que contiene los promedios de las pruebas nacionales por materia y por convocatoria. El Departamento de Recursos Humanos del Ministerio de Educación no cuenta con una base de datos administrativa con identificaciones biogeográficas de los directores escolares y maestros, integrada a otras bases de datos administrativas, que permitan medir el desempeño escolar, o la efectividad de los recursos humanos en lograr calidad en el sistema, y asociados a indicadores de gestión y resultados.

En lo que se refiere a la complejidad del trabajo del director existen distintos paradigmas que lo enfocan con diversas ópticas. El paradigma más representativo y que más soporte empírico ha tenido, establece que el trabajo del director debe enfocarse en actividades y tareas de instrucción y enseñanza. Otro paradigma es el motivacional, que establece que el trabajo del director debe centrarse en inspirar y motivar a los maestros y estudiantes a que alcancen sus metas.

Grissom y Loeb (2011) han identificado un enfoque complementario. Para ellos, las actividades principales del trabajo del día a día de un director no tienen que ver con la *“enseñanza y el aprendizaje”*, sino en gestionar la burocracia, es decir, hacer que la escuela funcione: manejar finanzas, estar pendientes de los asuntos del personal, mantener la planta física, cumplir con el papeleo y regulaciones exigidas por el Ministerio, atender a los padres y tutores, supervisar la enseñanza, integrar la comunidad, etc.

Ahora bien, ¿cuál es el paradigma que está más asociado a buenos resultados escolares?, ¿cuáles son las habilidades de liderazgo y gestión que están más relacionadas con la calidad escolar? Las respuestas a estas preguntas escapan a este inventario; el alcance de este trabajo es la piedra fundamental para responder las preguntas enunciadas. Sin embargo, se puede avanzar que estas preguntas no tienen una respuesta directa, sino que más bien es un problema de identificación empírica, y no de paradigmas apriorísticos. Por esta razón, la perspectiva de identificación empírica requiere un enfoque en resultados, y para esto se requiere también una riqueza de datos administrativos.

En lo que se refiere a la ausencia de estudios de base en la República Dominicana, se resalta que no se ha logrado identificar trabajos de investigación que busquen identificar prácticas de liderazgo y gestión de directores, ni sus relaciones con resultados escolares. Más aun, los documentos oficiales del Ministerio de Educación no citan ningún inventario de prácticas de liderazgo y gestión de los directores y equipos de gestión en la República Dominicana. En el Plan Decenal de Educación 2008-2018 se menciona que el director debe contar *“con la formación y el liderazgo necesarios para manejar una escuela”* (p. 88), pero no define qué perfiles y competencias deben tener los directores de las escuelas. Además, en el Artículo 74 del Reglamento del Estatuto Docente, se establecen las funciones del director del centro, pero no se conoce a nivel práctico cuáles son las prácticas de gestión más acordes para dar cumplimiento a las funciones de manera eficiente.

Por otro lado, el Plan Decenal enuncia la creación de una Escuela de Directores –iniciativa que ya está en práctica. Sin embargo, debe resaltarse que el diseño de los cursos y del pensum, si bien están orientados en las mejores prácticas conocidas por sus desarrolladores, no se encuentra soportado en estudios de base empíricos que establezcan el sustrato de competencias y habilidades de los directores dominicanos.

Quizá un obstáculo que dificulta que la comunidad académica y los técnicos del Ministerio se avoquen a investigar estos temas es la carencia de datos de base en liderazgo y gestión escolar, y la falta de integración de las bases de datos existentes. A la comunidad académica le corresponde estar actualizada sobre la discusión que se presenta en la literatura especializada de manera que se pueda orientar los esfuerzos técnicos del Ministerio de Educación en esta área.

En consonancia con lo mencionado anteriormente, este trabajo busca elaborar un inventario de habilidades de liderazgo y gestión desde el punto de vista de la autopercepción del director sobre su efectividad en ejecutar las tareas propias de un director escolar. A partir de este inventario, se podrían responder diversas preguntas, recomendar una agenda de investigación, además de detectar la necesidad de datos administrativos para que se puedan identificar tanto las habilidades, como su relación con los resultados escolares.

Este trabajo está estructurado de la siguiente manera. En la segunda parte se describen los objetivos; en la tercera, se enuncia la metodología; en la cuarta se comentan los principales resultados; y en la quinta se concluye.

Objetivos

Este estudio es un subconjunto de un trabajo de investigación más ambicioso. Aquí solo se presenta un inventario, lo que viene a ser un objetivo específico enmarcado en uno general. Sin embargo, se enuncian el objetivo general y otros objetivos específicos de manera que pueda verse en conjunto a qué responde esta investigación, dentro de la agenda de investigación del Centro de Liderazgo y Gestión Educativa de Barna Business School.

Objetivo general

Identificar habilidades y prácticas de liderazgo y gestión de los directores escolares en la República Dominicana que impacten la calidad de la educación de manera que puedan diseñarse programas e intervenciones de política que enseñen y desarrollen las competencias directivas necesarias para que los directores escolares sean efectivos en el logro de los objetivos de la escuela.

Objetivos específicos

- Realizar un inventario de prácticas de liderazgo y gestión de los directores escolares.
- Recolectar datos administrativos disponibles para cruzarlos con el inventario.
- Identificar problemas/carencias de liderazgo y gestión, proponer soluciones, diseñar intervenciones, experimentar alternativas y evaluar resultados.
- Definir las líneas maestras de una agenda de investigación sobre prácticas de liderazgo y gestión escolar en la República Dominicana.

Principales referentes teóricos

El principal referente teórico es Grissom y Loeb (2011). Ellos estudian la efectividad del director desde diversas perspectivas (padres, maestros, subdirectores/coordinadores), identificando el conjunto de tareas en que un director debe ser efectivo para lograr el éxito escolar. Utilizan un inventario que incluye 42 tareas específicas que los directores realizan agrupadas en

5 áreas generales: tareas de gerencia organizacional, administración, instrucción y enseñanza, de relaciones internas y de relaciones externas.

A continuación se presentan las definiciones:

- a) Gerencia organizacional: tareas relacionadas con la gestión de personas y el funcionamiento de la escuela en el mediano y largo plazo, tales como el cumplimiento del calendario escolar, la limpieza y mantenimiento, etc.
- b) Administración: tareas de rutina (documentación, papeleo, registro), para cumplir con las regulaciones del Ministerio de Educación, tales como actualización de los registros de estudiantes, etc.
- c) Instrucción y enseñanza: actividades que apoyan o mejoran la docencia y la implementación de programas curriculares en el aula, tales como supervisión de contenidos, asesoramiento a maestros, planificación del desarrollo de los maestros de la escuela.
- d) Relaciones internas: acciones relacionadas con el fortalecimiento de las relaciones interpersonales dentro de la escuela, tales como trabajar con el personal administrativo, resolución de conflictos y atención a los padres y estudiantes.
- e) Relaciones externas: actividades que implican relaciones con otros actores de la comunidad, tales como búsqueda de donaciones, construcción de relaciones con el distrito, alcaldía, u otras organizaciones comunitarias.

Grisson y Loeb (2011) resaltan cómo la literatura especializada se ha enfocado en las tareas de instrucción y enseñanza. Desde hace más de 30 años los estudios han encontrado que los directores que generan buenos resultados son los que logran crear una atmósfera que lleva al aprendizaje (Edmonds, 1979); los que se involucran en el desarrollo de los docentes (McLaughlin y Marsh, 1978); los que monitorean las aulas (Brookover, Beady, Flood, Schweitzer y Wisenbaker 1979), etc.

Las tareas de instrucción y enseñanza están más asociadas al paradigma que establece que el trabajo más importante de los directores, y al que le deben dedicar más tiempo, es todo lo que puede apoyar el aprendizaje en el salón de clase (Hallinger y Murphy, 1985), o todo lo que el director debe hacer durante el día para

apoyar el logro de los estudiantes y la habilidad de los profesores de enseñar (Marks y Printy, 2003). Este enfoque se ha vuelto dominante, y ha dificultado el desarrollo de otras visiones sobre el trabajo del director que también pueden estar asociadas a la calidad de la educación.

Robinson y colaboradores (2008) concluyen que a medida que los líderes centren más sus relaciones, su trabajo y su aprendizaje en la "actividad principal" de la escuela, es decir, la enseñanza y el aprendizaje, mayor será la influencia en los resultados de los estudiantes.

Sin embargo, y en contraste con Robinson y colaboradores (2008), Grisson y Loeb (2011) observan que la mayor parte del trabajo del director, en realidad, no se consume en actividades y tareas relacionadas con la "actividad principal" de la escuela. Como señala March (1978), las escuelas son burocracias, y las burocracias necesitan gerentes que las manejen. En este sentido, la mayor parte de tiempo de un director se consume en hacer que la burocracia funcione; por lo que las tareas relacionadas a la enseñanza y el aprendizaje son unas entre tantas.

Tomando en cuenta que las tareas de instrucción y enseñanza son importantes, Grisson y Loeb (2011) incorporan otras tareas y actividades de los directores que caen fuera de las tareas de instrucción y enseñanza. De hecho, ellos piensan que las actividades y tareas que están más relacionadas con el éxito escolar y con los objetivos de la escuela son aquellas que tienen que ver con las habilidades de gestión organizacional, y no con las de instrucción y enseñanza.

Los resultados de Grisson y Loeb (2011) desafían el paradigma de "instrucción y enseñanza". Por lo tanto, debe prestarse atención a otras dimensiones del trabajo del director que pueden contribuir con la calidad de los aprendizajes.

A priori, no se puede concluir cuáles son las habilidades que hay que enseñar y desarrollar en los directores de manera primordial, pero tomar en cuenta una gama mayor, podría orientar sobre la configuración de programas de formación más efectivos. Esta perspectiva evita el peligro de ignorar otros aspectos importantes. Dicho en términos positivos, se debe establecer por contexto, cuáles son las habilidades que más impactan la calidad escolar para que se les dé un tratamiento especial.

Metodología empleada

En esta sección se describe el instrumento y cómo se adaptó para ser usado en República Dominicana; además, se describe la muestra y los pasos de aplicación.

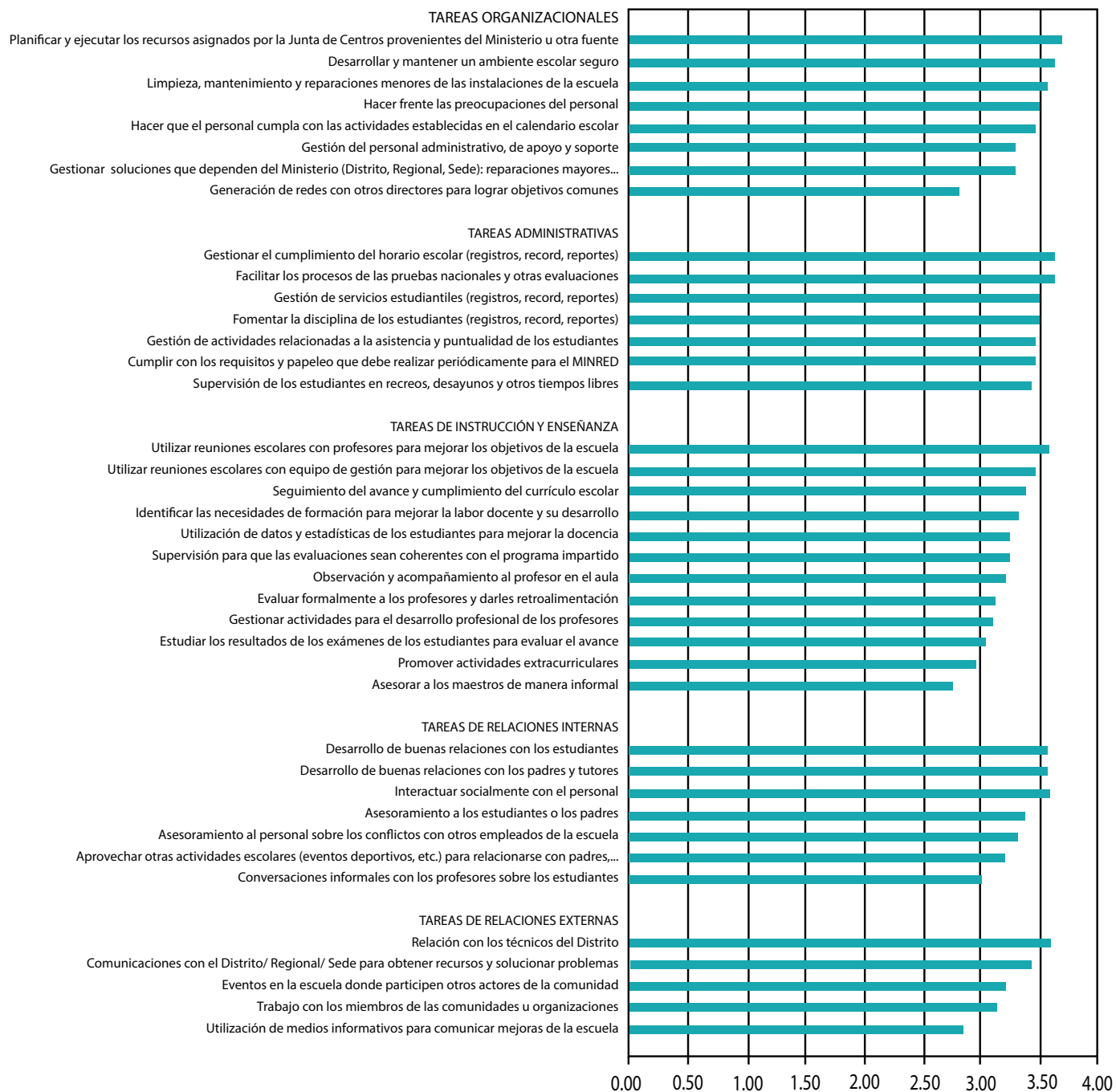
Grisson y Loeb (2011) aplican un instrumento, una lista de tareas y actividades que caracterizan el trabajo del director. En la tabla 1 se encuentra la lista de tareas por área. A esta se les realizó una adaptación, mediante consultas a actores del Ministerio de Educación, entrevistas a profundidad a directores de escuela, y un focus group. Por ejemplo, en Grisson y Loeb (2011) preguntan sobre tareas de contratación de personal; en la República Dominicana esa tarea no la ejecuta el director del centro, por lo tanto esa tarea fue suprimida de la original. A otras se les traduce de manera que se entienda a cabalidad. En total quedaron 39 tareas.

A cada director se le pregunta: ¿Qué tan efectivo piensa que es usted en cumplir correctamente cada una de las siguientes tareas (...)? Las respuestas por tarea son *“Muy efectivo”, “Efectivo”, “Algo efectivo”, “Poco efectivo”*. A cada una de estas respuestas se les asigna los valores de 4, 3, 2, 1 respectivamente. Con estos valores se realizan promedios por tarea, y se ordena por efectividad como aparece en la tabla 1. Así se puede ver, desde el punto de vista del director, algunas características en el grupo de estudio.

La muestra fueron los 188 directores que participaron en la Tercera Cohorte de la Escuela de Directores. La encuesta se repartió en físico, se les realizó una presentación para asegurar la confidencialidad, y se les solicitó que llenaran la encuesta a su mejor entender y con sinceridad.

Dado que la muestra no es representativa de los directores de la República Dominicana, no se puede extrapolar las consideraciones que se hagan con estas estadísticas a todo el sistema. Sin embargo, a pesar de este problema, se recoge un material de base para orientar futuras investigaciones.

Tabla 1.
Lista de tareas ordenadas por áreas y por percepción de efectividad



Principales resultados y discusión

A continuación se presenta la tabla 2, en la que se proporciona las respuestas a la pregunta ¿Qué tan efectivo piensa que es usted en cumplir correctamente cada una de las siguientes tareas organizacionales?, en la que se reportan el número de directores que respondieron cada una de las opciones de respuesta (Muy efectivo, Efectivo, Algo efectivo, Poco efectivo), y el porcentaje correspondiente, para cada una de las tareas. Así mismo, se reporta el promedio por tarea. En el apéndice se reproduce la misma tabla para las tareas administrativas, de instrucción y enseñanza, de relaciones internas y de relaciones externas.

Tabla 2.
Tareas organizacionales.

¿QUÉ TAN EFECTIVO PIENSA QUE ES USTED EN CUMPLIR CORRECTAMENTE CADA UNA DE LAS SIGUIENTES TAREAS ORGANIZACIONALES?										
Opciones de Respuesta	Muy efectivo		Efectivo		Algo efectivo		Poco efectivo		Promedio	Número de Respuestas
Desarrollar y mantener un ambiente escolar seguro	115	63.2%	64	35.2%	3	1.6%	0	0.0%	3.62	182
Hacer frente las preocupaciones del personal	96	53.9%	78	43.8%	4	2.2%	0	0.0%	3.52	178
Gestionar soluciones que dependen del Ministerio (Distrito, Regional, Sede): reparaciones mayores, asignación de personal, etc.	76	42.5%	83	46.4%	18	10.1%	2	1.1%	3.30	179
Planificar y ejecutar los recursos asignados por la Junta de Centros provenientes del Ministerio u otra fuente	130	71.8%	50	27.6%	1	0.6%	0	0.0%	3.71	181
Hacer que el personal cumpla con las actividades establecidas en el calendario escolar	93	51.1%	81	44.5%	8	4.4%	0	0.0%	3.47	182
Limpieza, mantenimiento y reparaciones menores de las instalaciones de la escuela	109	60.6%	65	36.1%	6	3.3%	0	0.0%	3.57	180
Gestión del personal administrativo, de apoyo y soporte	79	43.9%	79	43.9%	20	11.1%	2	1.1%	3.31	180
Generación de redes con otros directores para lograr objetivos comunes	37	20.4%	86	47.5%	49	27.1%	9	5.0%	2.83	181

Según las respuestas facilitadas por los directores de la Tercera Cohorte de la Escuela de Directores, la tarea en la que se consideran más efectivos es *“Planificar y ejecutar los recursos asignados por la junta de centro”* con un promedio de 3.71; se consideran menos efectivos en la *“Generación de redes con otros directores para lograr objetivos comunes”* con un promedio de 2.83. En términos relativos, se consideran menos efectivos en la *“Gestión del personal administrativo, de apoyo y soporte”*.

Estas observaciones, si bien proporcionan información orientadora, debe combinarse con otros datos para capturar la información contenida en ellos. Por ejemplo, en la encuesta completa que se pasó a los 188 directores se pregunta a los directores ¿En qué medida cada una de las siguientes tareas deben estar completadas exclusivamente con usted o compartidas con otros? En la tabla 3 aparecen estas respuestas, y dan una idea de lo que piensan los directores sobre la división del trabajo y su dedicación a cada una.

Tabla 3

¿EN QUÉ MEDIDA CADA UNA DE LAS SIGUIENTES TAREAS DEBEN ESTAR CUBIERTAS POR USTED O COMPARTIDAS CON OTROS?									
Opciones de Respuesta	Cubierto exclusivamente por mí		Completado en su mayoría por mí		Compartido entre otros empleados y yo		Completado en su mayoría por otros		Número de Respuesta
Tareas de gestión y organización	40	22.6%	46	26.0%	90	50.8%	1	0.6%	177
Tareas de administración	79	44.1%	58	32.4%	42	23.5%	0	0.0%	179
Tareas de instrucción	43	24.7%	50	28.7%	75	43.1%	6	3.4%	174
Relaciones internas	27	15.7%	33	19.2%	108	62.8%	4	2.3%	172
Relaciones externas	13	7.3%	42	23.5%	115	64.2%	9	5.0%	179

El reto de este inventario es que sirva de base para responder preguntas relativas a qué o cuáles tareas están más relacionadas con buenos resultados escolares. Para esto hace falta cruzar el inventario con otros datos administrativos, y hacer uso de técnicas económicas que permitan discriminar las tareas según su importancia relativa. También se deben definir cuáles son esos “*buenos resultados*”. Por ahora, solo se cuenta con datos relativos a Pruebas Nacionales e índices de deserción, repitencia y prosecución.

La calidad escolar es un tema amplio que escapa del contenido de esta investigación, pero próximas investigaciones deberán definir en este contexto qué es calidad, y cómo se miden los buenos o malos resultados. Habría que considerar encuestas de clima escolar, satisfacción laboral a nivel del centro, satisfacción del centro a nivel familiar, o la elaboración de un índice compuesto que describa el rendimiento escolar (y atribuido al trabajo del director, y también, al equipo de gestión).

Conclusiones

Se ha logrado recopilar un inventario de habilidades de liderazgo y gestión de los directores escolares en la República Dominicana, aproximado por la percepción que los mismos directores tienen sobre qué tan efectivo son ellos al realizar tareas propias de su trabajo en el centro educativo. Aquí se presentan solo los de la Tercera Cohorte de la Escuela de Directores (también se cuenta con los de la Segunda Cohorte, y en total se realizaron 353 preguntas a directores).

Además, la encuesta donde se insertó el inventario, recogió datos administrativos a nivel escolar, y datos biogeográficos de los directores de los centros. Con estos y otros datos que se han podido recopilar del Sistema de Gestión de Centros Educativos, de Pruebas Nacionales y del Sistema de Acompañamiento y Supervisión, se podrá iniciar pruebas de correlaciones que permitan orientar la formulación de preguntas.

Entre las preguntas que podrían ser resultas por una agenda de investigación se tienen las siguientes: en cuanto a la efectividad: ¿Cuáles son los factores que hacen que un director sea efectivo en la República Dominicana?; en cuanto a identificación de habilidades: ¿Cuáles son las habilidades de liderazgo y gestión que debe tener un director?; enfocado a resultados: ¿Cuáles son las habilidades de liderazgo y gestión de un director que están más relacionadas con indicadores de

calidad?; tomando en cuenta el contexto: ¿Cuáles son las habilidades de liderazgo y gestión que debe tener un director para ser efectivo en cada entorno social (rural, urbano, marginal)?; en su relación con el equipo de gestión: ¿Qué tipo de interacciones potencian la efectividad del director?

La gran pregunta es cómo aumentar la calidad escolar. Dicho en términos de las ciencias sociales, las preguntas claves son, ¿se pueden establecer canales de causalidad para el caso de la República Dominicana?, ¿se pueden identificar los perfiles y las competencias que debe tener un director de manera que se incremente su efectividad en lograr los objetivos de la escuela?

Este trabajo inicia una avenida de investigaciones orientadas a identificar políticas de formación focalizadas en la enseñanza de competencias y/o el establecimiento de perfiles de directores de centros educativos.

El siguiente paso es integrar los datos disponibles de todas las bases de datos a las que se tiene acceso. Luego, establecer supuestos de confiabilidad de los datos mediante la documentación de las bases de datos, su alcance y fiabilidad. Seguidamente, se debe realizar una batería de pruebas estadísticas (descriptivas, correlaciones y regresiones), que permita avanzar algunas respuestas a las preguntas formuladas antes.

Bibliografía

1. Brookover, W., Beady, C., Flood, P., Schweitzer, J., & Wisenbaker, J. (1979). "School systems and student achievement: Schools can make a difference". New York, NY: Praeger.
2. Edmonds, R. (1979). "Effective schools for the urban poor". *Educational Leadership*, 37(1), 15-24.
3. Grissom, Jason A. and Susanna Loeb (2011). "Triangulating Principal Effectiveness: How Perspectives of Parents, Teachers, and Assistant Principals Identify the Central Importance of Managerial Skills". *American Educational Research Journal*, Vol. XX, No. X, pp. 1-33.
4. Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). "Assessing the instructional leadership behavior of principals". *Elementary School Journal*, 86(2), 217-248.
5. March, J. (1978). "American Public School Administration: A short analysis". *The School Review*, 86(2), 217-250.
6. Marks, H., & Printy, S. (2003). "Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership". *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370-397.
7. McLaughlin, M., & Marsh, D. (1978). "Staff development and school change". *Teachers College Record*, 80(1), 69-94.
8. Plan Decenal de Educación 2008-2018: Un instrumento de trabajo en procura de la excelencia educativa. Secretaría de Estado de Educación (2008).
9. Reglamento del Estatuto Docente. Decreto 63903. Secretaría de Estado de Educación (2003).
10. Robinson, V.M.J., Lloyd, C.A., & Rowe, K.J. (2008). "The impact of leadership on school outcomes: An analysis of differential effects of leadership types". *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674

**Tabla A1.
Tareas administrativas**

¿QUÉ TAN EFECTIVO PIENSA QUE ES USTED EN CUMPLIR CORRECTAMENTE CADA UNA DE LAS SIGUIENTES TAREAS ADMINISTRATIVAS?										
Opciones de Respuesta	Muy efectivo		Efectivo		Algo efectivo		Poco efectivo		Promedio	Número de Respuestas
Gestionar el cumplimiento del horario escolar (registros, record, reportes)	124	66.7%	59	31.7%	3	1.6%	0	0.0%	3.65	186
Fomentar la disciplina de los estudiantes (registros, record, reportes)	99	53.2%	83	44.6%	4	2.2%	0	0.0%	3.51	186
Cumplir con los requisitos y papeleo que debe realizar periódicamente para el MINRED	98	53.0%	79	42.7%	8	4.3%	0	0.0%	3.49	185
Facilitar los procesos de las pruebas nacionales y otras evaluaciones	114	66.7%	52	30.4%	4	2.3%	1	0.6%	3.63	171
Gestión de servicios estudiantiles (registros, record, reportes)	101	54.6%	80	43.2%	4	2.2%	0	0.0%	3.52	185
Supervisión de los estudiantes en recreos, desayuno y otros tiempos libres	86	46.7%	89	48.4%	9	4.9%	0	0.0%	3.42	184
Gestión de actividades relacionadas a la asistencia y puntualidad de los estudiantes	97	52.4%	81	43.8%	7	3.8%	0	0.0%	3.49	185

**Tabla A2.
Tareas de instrucción académica**

¿QUÉ TAN EFECTIVO PIENSA QUE ES USTED EN CUMPLIR CORRECTAMENTE CADA UNA DE LAS SIGUIENTES TAREAS DE INSTRUCCIÓN ACADÉMICA?										
Opciones de Respuesta	Muy efectivo		Efectivo		Algo efectivo		Poco efectivo		Promedio	Número de Respuestas
Utilización de datos y estadísticas de los estudiantes para mejorar la docencia.	63	35.0%	102	56.7%	14	7.8%	1	0.6%	326	180
Supervisión para que las evaluaciones sean coherentes con el programa impartido	58	31.9%	110	60.4%	14	7.7%	0	0.0%	324	182
Estudiar los resultados de los exámenes de los estudiantes para evaluar el avance	51	28.2%	91	50.3%	36	19.9%	3	1.7%	305	181
Evaluar formalmente a los profesores y darles retroalimentación	58	32.4%	92	51.4%	25	14.0%	4	2.2%	314	179
Observación y acompañamiento al profesor en el aula	66	36.3%	92	50.5%	24	13.2%	0	0.0%	323	182
Utilizar reuniones escolares con profesores para mejorar los objetivos de la escuela	120	65.6%	53	29.0%	10	5.5%	0	0.0%	360	183
Utilizar reuniones escolares con equipo de gestión para mejorar los objetivos de la escuela	106	57.9%	62	33.9%	13	7.1%	2	1.1%	349	183
Identificar las necesidades de formación para mejorar la labor docente y su desarrollo	71	38.6%	100	54.3%	13	7.1%	0	0.0%	332	184
Gestionar actividades para el desarrollo profesional de los profesores	46	25.1%	113	61.7%	24	13.1%	0	0.0%	312	183
Seguimiento del avance y cumplimiento del currículo escolar	76	41.5%	101	55.2%	6	3.3%	0	0.0%	338	183
Asesorar a los maestros de manera informal	36	20.5%	87	49.4%	30	17.0%	23	13.1%	277	176
Promover actividades extracurriculares	39	21.9%	93	52.2%	44	24.7%	2	1.1%	295	178

**Tabla A3.
Tareas de relaciones internas**

¿QUÉ TAN EFECTIVO PIENSA QUE ES USTED EN CUMPLIR CORRECTAMENTE CADA UNA DE LAS SIGUIENTES TAREAS DE RELACIONES INTERNAS?										
Opciones de Respuesta	Muy efectivo		Efectivo		Algo efectivo		Poco efectivo		Promedio	Número de Respuestas
Desarrollo e buenas relaciones con los estudiantes	118	64.5%	61	33.3%	4	2.2%	0	0.0%	3.62	183
Desarrollo de buena relaciones con los padres y tutores	115	62.5%	65	35.3%	4	2.2%	0	0.0%	3.60	184
Aprovechar otras actividades escolares (eventos deportivos, etc.) para relacionarse con padres, estudiantes y profesores	66	36.1%	88	48.1%	27	14.8%	2	1.1%	3.19	183
Asesoramiento a los estudiantes o los padres	86	47.3%	84	46.2%	12	6.6%	0	0.0%	3.41	182
Asesoramiento al personal sobre los conflictos con otros empleados de la escuela	79	44.6%	80	45.2%	13	7.3%	5	2.8%	3.32	177
Conversaciones informales con los profesores sobre los estudiantes	66	36.9%	69	38.5%	27	15.1%	17	9.5%	3.03	179
Interactuar socialmente con el personal	119	64.7%	53	28.8%	11	6.0%	1	0.5%	3.58	184

**Tabla A4.
Tareas de relaciones externas**

¿QUÉ TAN EFECTIVO PIENSA QUE ES USTED EN CUMPLIR CORRECTAMENTE CADA UNA DE LAS SIGUIENTES TAREAS DE RELACIONES EXTERNAS?										
Opciones de Respuestas	Muy efectivo		Efectivo		Algo efectivo		Poco efectivo		Promedio	Número de Respuestas
Comunicaciones con el Distrito/Regional/Sede para obtener recursos y solucionar problemas	91	49.7%	81	44.3%	9	4.9%	2	1.1%	3.43	183
Trabajo con los miembros de las comunidades u organizaciones	54	29.5%	101	55.2%	28	15.3%	0	0.0%	3.14	183
Utilización de medios informativos para comunicar mejoras de la escuela	33	18.0%	94	51.4%	50	27.3%	6	3.3%	2.84	183
Eventos en la escuela donde participen otros actores de la comunidad	69	37.5%	84	45.7%	31	16.8%	0	0.0%	3.21	184
Relación con los técnicos del Distrito	120	65.2%	53	28.8%	11	6.0%	0	0.0%	3.59	184

VI. CONCLUSIÓN GENERAL (RELATORÍA GENERAL Y MESAS DE TRABAJO)

Posterior a cada panel se realizó una mesa de trabajo para el debate de los estudios presentados. Este espacio les permitió a los participantes generar propuestas para el uso de los resultados como una forma de ofrecer alternativas que contribuyan a la mejora de la calidad de la educación dominicana.

Mesa de trabajo del panel No. 1: “Neurociencia y aprendizaje”

Las concepciones docentes sobre lectoescritura como factores del éxito o del fracaso escolar.

Tema de debate

Partiendo de la realidad de que los maestros enseñan tal como aprenden, ¿de qué manera se puede explicar el hecho de que ellos tratan de romper esquemas que no son posibles?

Conclusiones

Para que una persona cambie sus esquemas, necesita tres condiciones:

- a) Darse cuenta de cuál es su verdadera concepción de cómo aprenden los niños.
- b) Que tenga alternativas de cómo puede llevar estos aprendizajes a la práctica.
- c) Y que luego lo pueda comprobar.

Si no se expone a los maestros a esto, o no se cumplen estas condiciones, el maestro saldrá igual. El fracaso que tenemos es que no hemos sabido entender cómo aprenden los adultos. Aunque seas una autoridad como docente formador, si el maestro que aprende no lo puede llevar al aula no podrá aplicar los conocimientos.

Estrategias

1. Incorporar técnicas artísticas a las estrategias pedagógicas.
2. Promover el placer por la lectura en la comunidad.
3. Capacitaciones a docentes y directores a hacer cosas distintas.

4. Talleres de autoconocimiento y estima propia a docentes con estrategias y acciones aplicables a estudiantes.
5. Evaluación de desempeño y potencial humano por una entidad o empresa externa al MINERD.
6. Capacitación continua, tomando en cuenta los resultados de la evaluación de desempeño.
7. Asignación de los docentes en niveles que corresponda con su área de formación.

¿Cómo?

- a) Capacitación en la acción según contexto y su realidad.
- b) A través de los grupos pedagógicos o círculos de innovación docente (socialización de experiencias exitosas.
- c) Evaluación mediante instrumentos objetivos y con fines cualitativos de procesos y productos.
- d) A través de programas de capacitación continua que respondan a las necesidades detectadas.
- e) Elaborando horarios que contemplen o tomen en cuenta las competencias de los docentes.

Estrategia de supervisión desarrolladora, para potenciar mejores aprendizajes en el aula

Temas de debate

1. ¿Hablamos de supervisión o acompañamiento?
2. ¿Cómo mejorar los procesos de acompañamiento?
3. ¿El acompañamiento repercute en la calidad de los procesos llevados a cabo en el aula?

Propuestas para el uso de los resultados de los estudios presentados

1. Trabajo personalizado.
2. Observación de resultados concretos.
3. Concientizar al maestro de sus propias acciones.
4. Partir de las necesidades propias del maestro.

5. Formación de los supervisores para que desempeñen su rol con eficacia y eficiencia.
6. Orientar a los docentes para que ellos sepan qué es lo que se va a supervisar.

¿Cómo?

1. Elaborando planes de mejora.
2. El distrito debe programar talleres sobre supervisión y evaluación con los técnicos coordinadores del Primer Ciclo.

Aportes de la neurociencia cognitiva aplicada y el neurodesarrollo al proceso de enseñanza aprendizaje: un camino a recorrer en la educación dominicana.

Temas de debate

1. Un alto índice de niños padece de panda. ¿Cómo los docentes podemos trabajar con esta situación, con esta condición cerebral? ¿Cómo detectar este tipo de condiciones?

Tenemos que hablar de las conductas riesgos, hay que dividirlos en cuatro dimensiones: la cognitiva, ¿cómo procesa la información?, ¿cómo están sus mecanismos de atención y memoria?, ¿cómo ejecuta la conducta, procesamiento de información? Eso permitirá ver si hay una conducta disociativa, no retiene información, no expresa de manera clara lo que quiere decir. En la dimensión motora, hay que evaluar el desplazamiento, movimiento del niño, su esquema corporal. En la dimensión social observar si se integra con otros grupos. En la dimensión afectiva, ¿cómo el niño se desarrolla afectivamente?, ¿tiene cambios de humor?, ¿es muy tímido?, ¿tiene mucha dificultad en la parte emocional? En esas cuatro dimensiones podemos ver conductas de riesgos que nos permitirá ver si hay que referir.

2. ¿Cuál es la relación que existe entre las inteligencias múltiples y el funcionamiento de los dos hemisferios del cerebro?

Las inteligencias múltiples son una forma de saber que el cerebro tiene diferentes maneras de aprender y está relacionado con el hemisferio. Existen áreas cerebrales que se desarrollan en un hemisferio del cerebro

específico. Tienen mucha relación: estilo de aprendizaje, inteligencias múltiples y asimetría cerebral están muy relacionados.

3. ¿Por qué en las universidades no se incluye desde el primer momento de inicio hasta el final este tema como una asignatura?, pues esto va a repercutir en cómo trabajar los aprendizajes de los niños.

Estamos de acuerdo, es importante incluirlos, pues el cerebro incide en los procesos de aprendizaje.

4. ¿Puede una persona muy mayor aprender?, ¿sus neuronas cerebrales están en condiciones para aprender?

El principio reserva cognitiva es un aporte que hace la neurociencia. Es un descubrimiento importante que ha demostrado que mientras más el cerebro aprende cosas nuevas, más está protegido.

Propuestas para el uso de los resultados:

Es necesario incluir el tema de neurociencia en los programas formativos de docentes, pues el cerebro incide en los procesos de aprendizaje.

Las inteligencias múltiples potenciando las necesidades educativas especiales en la praxis: experiencia desde la práctica con estudiantes de la Universidad Iberoamericana (UNIBE)

Tema de debate

¿Cómo trabajar con estos niños en el aula que todos los años llegan igual con todas esas energía? Seguimos recibiendo con las mismas dinámicas.

Reflexiones

- La mayoría de los docentes etiquetan a los niños con hiperactividad. Se requiere de otro tipo de apoyo o estrategias, no es que son hiperactivos.
- Se debe de motivar a los maestros a buscar actividades y herramientas que vayan acorde con las inteligencias múltiples. Los maestros tienen que aprender a guiar a esos niños.

¿Cómo mejorar?

1. A través de un descanso.
2. El horario de actividades, reformular el horario.
3. Cambio de acciones.
4. Como maestra debemos orientar a los padres sobre cómo canalizar las situaciones con los niños.
5. Debe hacerse una socialización del nivel de empoderamiento de estos y compartirlo con los compañeros.
6. Debe haber más representación de las regionales, deben compartirse las sugerencias metodológicas para dar salida a esta problemática.
7. Dominio del docente de estas informaciones.
8. Mayor cantidad de estrategias para los docentes para manejar el trabajo con las inteligencias múltiples.

Estudio rendimiento académico en los centros de excelencia de educación media

Preguntas del público

1. ¿Cuál fue el criterio que se tomó en cuenta para elegir los lugares para hacer estos centros?

No tengo la información precisa, pero lo que recuerdo es que se tomaron zonas de pobreza, áreas necesitadas. La propiedad del terreno, que hubiese una estructura en la comunidad capaz de mantener el centro.

2. ¿No cree que se deba ser más selectivo cuando se vaya a hacer concurso para seleccionar personal para trabajar en esta categoría de centros?

Yo creo que tenemos que ser más selectivos con todo el personal de educación. Tenemos que incrementar nuestros estándares iniciales de selección. Pongo el ejemplo del éxito de Harvard que se debe a lo rigurosa que es la selección. Tenemos que darnos cuenta de que la carrera de educación es un privilegio al que solo accede un grupo con las condiciones óptimas de altísima calidad.

Propuestas y reflexiones

1. Los estudiantes que reciben los centros de excelencia vienen con deficiencia, hay que nivelarlos.
2. ¿Por qué ponerle excelencia a un solo centro, cuando todos necesitan excelencia?

Análisis de la producción escrita de textos argumentativos de los estudiantes de 4to grado, del Nivel Medio de los centros educativos Zoila María Almonte y Juan Antonio Collado, del Distrito Educativo 08-02.

Tema de debate

¿A partir de esta realidad, qué está pensando hacer el Distrito y la Regional de Santiago?

Propuestas para el uso de los resultados:

1. Que tomen en cuenta este estudio para que se hagan planes de mejora y se pueda trabajar mejor los textos argumentativos.
2. Que se empoderen los profesores de estos contenidos.

Plasticidad neuronal, educación y disciplina

Temas de debate

¿Qué hacer en el Nivel Inicial con estos niños nativos en la tecnología? Es imposible retener a estos niños en clases.

¿Qué se hace cuando es el docente los pone a hacer actividades físicas, pero sin control?

Propuestas a partir del estudio

1. Todos los días hacer educación física. Estos niños al tener un cerebro muy activo, lo que funciona con ellos es educación física. El cerebro está demasiado excitado y no logra captar la atención. La excitación no logra pararlos. La idea es agotarlos.
2. Son niños que llegan al aula sobreexcitados. En medio de todo ello, el docente les pide calma. Es por esto que lo mejor es agotarlos en materia de actividad física y luego podrás ver que estarán en mejores condiciones. Estamos hablando de actividades controladas.

3. No tomar la educación física como un área para resolver un problema de conducta. Tenemos que poner otras clases que también sean dinámicas, pero no solo debemos pensar en la educación física.

Mesa de trabajo del panel No. 2: “Ciudadanía y convivencia social”

Valor patriotismo, una propuesta de educación cívica ciudadana.

Temas de debate

1. Crisis de valores.
2. Relevancia de la enseñanza de la Moral y Cívica como asignatura.

Soluciones

1. Formación del maestro, más orientada al valor patriotismo.
2. Mayor conciencia familiar en cuanto a la formación en valores.
3. Enfatizar la concienciación de la ciudadanía sobre el valor patriotismo desde el ámbito de deberes y derechos.
4. Vigilar la coherencia entre el concepto y la práctica.

Estudio de oferta y demanda de educación de adultos y técnico profesional en población vulnerable joven y adulta.

Temas de debate

1. Situación actual de la población joven y adulta.
2. Debilidades de las opciones educativas existentes.

Soluciones

1. Transparentar la situación real de la población adulta para crear opciones educativas efectivas que incidan realmente en la mejora de su calidad de vida.
2. Promover más la educación de adultos.

La formación de la conciencia moral, ética y ciudadana en estudiantes del Nivel Medio, modalidad Técnico Profesional, del sistema educativo dominicano

Temas de debate

1. Crisis de valores en la familia.
2. Pérdida de sentido moral y ético como resultado de la corrupción institucional.

Soluciones

1. Trabajar con las familias desde la escuela, lo que ayudará a que haya individuos con sólidos valores morales.
2. Ejecutar acciones coherentes con las políticas consensuadas y aprobadas.
3. Rescatar la asignatura Moral y Cívica y reinstaurarla como parte del conjunto de asignaturas curriculares.
4. Capacitar docentes en Cívica y Formación Integral.

Liberalismo y conservadurismo en el pensamiento filosófico de la clase política del Estado dominicano

Temas de debate

1. Contradicción entre la generación de riquezas y los niveles de pobreza.
2. Permisividad del Estado ante la injerencia extranjera.

Soluciones

1. El liberalismo es la solución de la opresión.
2. Fomentar la inclusión política de grupos sociales que buscan el bien común.

El mercado laboral docente en la Región del Valle y la provincia Azua, periodo 2006-2010.

Temas de debate

1. Situación de la calidad de vida y trabajo del maestro.
2. Efectividad de las políticas estatales para mejorar el ejercicio docente.
3. Realidad docente versus motivación para estudiar la profesión docente.

Soluciones

1. Como esta realidad no es la misma en el resto del país, el Gobierno debe tratar de identificar a los estudiantes de pedagogía que son excelentes e insertarlos en un empleo de forma automática para evitar que vayan a otras áreas laborales distantes de su formación inicial.
2. Dar seguimiento y apoyo a quien ejerce la labor docente.
3. Motivar a los estudiantes meritorios a continuar su formación profesional.

El analfabetismo, una herencia muy pesada

Temas de debate

1. Debilidades de los procesos de alfabetización.
2. Discontinuidad de las iniciativas educativas.

Soluciones

1. Involucrar a la madre del hogar en la estrategia de alfabetización, pues se ha demostrado que si ella está involucrada, existen mayores posibilidades de éxito en el cumplimiento de las iniciativas educativas.
2. Se debe dar continuidad al proceso de alfabetización y concatenarlo a niveles de formación más complejos.

Ciudadanía, sociabilidad y educación

Temas de debate

1. Poco respeto a las leyes por las autoridades que las proponen.
2. Fomento de valores sociales y humanos para la convivencia armoniosa.

Soluciones

1. Abrir espacios de diálogo imparciales para los diversos grupos sociales, cuyas conclusiones sean aplicadas por medio de políticas de mejora de la convivencia.

Mesa de trabajo del panel No. 3: “Economía, educación y desarrollo”

Escuela de Directores para la Calidad Educativa como modelo de educación continuada para agentes educativos.

Temas de debate

Partiendo del pobre desempeño que muestran las escuelas públicas y privadas de nuestro país, tanto en las pruebas como en los estudios efectuados a nivel nacional e internacional, surge la necesidad de identificar las causas que expliquen los resultados de dichas evaluaciones.

Propuestas para el uso de los resultados.

Para elevar la calidad de la educación es necesario:

1. Ofertar un programa de formación continua para mejorar la gestión de los centros educativos.
2. Que se desarrollen estrategias pedagógicas innovadoras que faciliten el desarrollo de buenas prácticas.
3. Que se socialicen y se repliquen las buenas prácticas.
4. Que se promuevan cambios en búsqueda de una gestión educativa de calidad.
5. Que se promuevan procesos de acompañamientos y control en la práctica de la gestión.

Los programas de formación continua de la Escuela de Directores están evidenciando cambios en los procesos de gestión por lo que se recomienda:

1. Aumentar la cobertura.
2. Establecer acuerdos con las IES para fortalecer los programas de postgrado en gestión de centros.
3. Fortalecer los programas de formación de grado, mejorando el perfil de los egresados.

Hacia una mejora de los mecanismos de creación de valor en el sistema educativo

Temas de debate:

1. Los presupuestos destinados al sector educación representan grandes desafíos para la consecución de resultados.

2. No existe una correlación entre los resultados de la educación y los niveles de financiamientos en nuestro país.
3. Es necesario cambiar la percepción de la escuela y la educación para empezar a verlas como un negocio pedagógico donde la empresa educativa tiene que satisfacer la demanda de los clientes (la educación).

Propuestas a partir del estudio:

1. Aumentar el % del PIB para educación.
2. Implementar el horario extendido.
3. Revisar y readecuar los criterios de selección de ingreso a los programas de formación docente.
4. Mejorar los programas de formación docente.
5. Mejorar la escala salarial en función de los resultados de la evaluación de desempeño al personal docente y administrativo.
6. Implementar planes operativos anuales que establezcan metas cualitativas y cuantitativas claras y delineadas.
7. Establecer una cultura de seguimientos y de análisis del accionar diario de los planes en todas las áreas del Ministerio.

Base de datos de Investigaciones Educativas de la República Dominicana (INERED)

Temas de debate:

¿Cómo utilizar la base de datos del IDEICE para mejorar los procesos de educación e investigación?

Propuestas a partir del estudio

1. Aumentar la promoción y divulgación de la base de datos.
2. Diseñar afiches llamativos y distribuirlos en instituciones públicas y privadas como una manera de promoción.
3. Ampliar la cobertura.

Modelo educativo centros de excelencia de Educación Media: estrategias y resultados

Temas de debate

1. El modelo educativo centro de excelencia de la Educación Media como una estrategia de ofrecer respuesta educativa efectiva a adolescentes y jóvenes en situaciones de vulnerabilidad. (¿Son suficientes los centros de excelencia existentes a nivel nacional?).
2. Relación que existe entre los egresados de los centros de excelencia y la demanda ocupacional.

Reflexiones y propuestas a partir del estudio

1. Es necesario aumentar el número de centros de excelencia.
2. El currículo desarrollado en los centros de excelencia contribuye a la conformación de un perfil en coherencia con la demanda de la sociedad actual.

Evaluación de la gestión educativa y administrativa de la Regional 10

Temas de debate

¿Qué impacto han tenido los procesos de innovación realizados en el ámbito de la gestión educativa en la Regional 10?

Los procesos de capacitación, actualización, acompañamiento y control realizados a los docentes de la Regional 10 han mejorado significativamente el desempeño de los docentes en los ámbitos de: cumplimiento de horario, uso de estrategias innovadoras, manejo de recursos, relaciones interpersonales y dominio de contenidos. Estos cambios se han reflejado en el rendimiento de los alumnos, evidenciados en los resultados de las pruebas nacionales.

Propuestas a partir del estudio

1. Continuar implementando las estrategias innovadoras.
2. Replicar la experiencia en otras regionales.
3. Continuar reforzando los equipos de cogestión y el coordinador docente.

Aplicación del enfoque funcional y comunicativo y su recuperación en la enseñanza aprendizaje de la Lengua Española

Propuestas a partir del estudio

1. Que tomen en cuenta este estudio para que se hagan planes de mejora y se capacite a los maestros en conocimiento y manejo del enfoque funcional y comunicativo.
2. Que se empoderen los profesores de las competencias lingüísticas y comunicativas que aborda el currículo del nivel para ser desarrolladas en los alumnos.

América Latina: ¿Es muy corta la jornada escolar? Lecciones para la República Dominicana

Temas de debate

1. ¿Cómo impacta la jornada escolar el rendimiento de los niños y las niñas?

El uso del tiempo es determinante para el éxito de la educación. La calidad de esta depende en gran medida de cómo se planifica la jornada escolar y del aprovechamiento del tiempo.

2. ¿Cómo optimizar el tiempo en una jornada extendida?

La jornada extendida tiene implicaciones económicas y pedagógicas. En lo relativo a lo económico requiere de ajustes presupuestarios para invertir en aula, salario magisterial, mobiliario y recursos tecnológicos, didácticos, entre otros. Además requiere de una adecuación curricular que posibilite el fortalecimiento de la competencia a ser desarrollada en los niños y las niñas.

Propuestas a partir del estudio

1. Conformar un equipo que planifique la implementación de la nueva jornada.
2. Revisar y analizar cómo se ha hecho el proceso en otros países hermanos.
3. Crear el marco normativo que regule dicho proceso.

La educación en Rep. Dominicana: contraste entre PIB, gasto público en educación y desarrollo de la ciencia y la sociedad.

Temas de debate

1. Influencias en las propuestas en la política educativa de los acuerdos de las naciones en torno a la educación.
2. Relación entre competitividad, imperativo financiero y competitividad.

Propuestas y reflexiones a partir del estudio

1. Poniendo la ciencia y la tecnología en función de la educación, logrando aumentar el capital humano y por lo tanto el desarrollo social.
2. Disminuyendo la desigualdad social.
3. Disminuyendo la exclusión social.
4. Creando e implementando programas que respondan a la diversidad de la sociedad dominicana.
5. Impulsando el desarrollo de los sectores marginados tales como: personas con discapacidad y reos.
6. Implementando planes de estudio a nivel superior que contribuyan a la formación de profesionales competitivos.
7. Aplicando el porcentaje del PIB contemplado en la Ley General de Educación 66-97.

El observatorio al presupuesto de educación: principales hallazgos.

Preguntas del público

1. ¿Cómo podemos educar a nuestros hijos para que ocupen un lugar en la economía del siglo XXI?

Para ello necesitamos encontrar un cauce para que la educación de nuestros niños le resulte divertida. Nuestros hijos están viviendo en el periodo más estimulante de la historia de la Tierra.

2. ¿Cómo lograr el desarrollo científico técnico sin deshumanizarnos?

La escuela tiene que ser repensada en función de las características de los sujetos y el contexto. Nuestros hijos reciben información permanentemente de todos los medios

y el maestro en ocasiones no entiende los efectos que esta estimulación produce en ellos, por lo que resulta imperante que los y las docentes se actualicen en el uso de la tecnología para que la puedan aprovechar positivamente en el desarrollo de los procesos pedagógicos.

3. ¿Cómo impacta el gasto educativo el desarrollo de la sociedad?

El déficit en el gasto educativo ha producido una separación de clases sociales en nuestra sociedad con el surgimiento de la educación privada. El impacto de los colegios privados que ofertan una educación de calidad ha generado una desigualdad social entre pobres y ricos.

Propuestas y reflexiones a partir del estudio

1. Poniendo en funcionamiento en el sistema educativo las herramientas que proveen la ciencia y las tecnologías, el capital humano aumenta y por lo tanto se experimenta un desarrollo social.
2. La puesta en funcionamiento de la tecnología disminuye la desigualdad y la exclusión social.
3. Con la asignación del 4% del PIB a educación, el Ministerio puede promover un cambio radical en el modelo educativo vigente.
4. Promoviendo legislaciones que concienticen a los medios de comunicación de masa para que apoyen a la educación.

Mesa de trabajo del panel No. 4: "Formación docente"

Temas de debate en la mesa de trabajo del panel "Formación docente"

1. El discurso docente como arma de aprendizaje.
2. El uso de las TIC y su impacto en la enseñanza del Nivel Medio.
3. Metodología sobre uso y manejo de los recursos didácticos.
4. Comprensión en el análisis de textos diversos.
5. La metodología de enseñanza de la Lengua Española y su impacto en los resultados de aprendizaje.
6. La enseñanza del inglés a través de las TIC.

7. Criterios de selección del personal docente.
8. Creación de condiciones y base científica para la formación de un maestro investigador.
9. La competencia docente.
10. Carácter sistémico y sistemático de la supervisión educativa.
11. Las redes sociales como recursos de aprendizaje.
12. Las prácticas pedagógicas y su incidencia en el aprendizaje.
13. El video-grabación en clase como evidencia para la mejora de la práctica.
14. El aprovechamiento del tiempo para la mejora de calidad educativa.
15. Implementación de estrategias novedosas y su impacto en los resultados de aprendizaje.
16. Análisis y evaluación del currículo.
17. Sensibilización del docente con relación a su rol.
18. El acompañamiento de pares para el fomento del trabajo colaborativo.

Notas sobre la formación docente: análisis reflexivo

Propuestas a partir del estudio

1. Mayor manejo de los contenidos curriculares por parte de los docentes.
2. Más supervisión a los docentes y directores por parte del Ministerio de Educación.
3. Mayor seguimiento por parte del MESCYT a las universidades que desarrollan programas de formación docente para que se cumpla con los requerimientos de la Ley 139-01.
4. Aplicación de pruebas de actitud vocacional, previa a la formación.
5. Certificación y cualificación de los formadores en las áreas de su competencia.
6. Que el docente asuma su preparación como un propósito personal.
7. Que las universidades que forman docentes seleccionen centros modelos para las prácticas y pasantías.
8. Que se promueva la investigación en el aula como herramienta para dar respuestas a necesidades educativas.
9. Evaluación y seguimiento a los programas de capacitación que realizan los docentes, para determinar su impacto en las prácticas y en los resultados.

10. Capacitación focalizada en las áreas específicas a los docentes por niveles.

El Programa Maestro Investigador, un aporte del MINERD

Propuestas a partir del estudio

1. Que se promueva la investigación en el aula como herramienta para dar respuestas a necesidades educativas.
2. Que se capacite a los docentes en la metodología de la investigación acción en el aula, para que adquieran las competencias de sistematización de sus prácticas.
3. Motivación a los docentes para la reflexión e investigación.
4. Que la investigación en el aula se asuma como un eje transversal.
5. Que se asuma la investigación como práctica reflexiva para la mejora continua.
6. Que el docente asuma la investigación en el aula como una estrategia práctica.
7. Que se utilicen los resultados de las investigaciones como insumos para la toma de decisiones.
8. Que se amplíe la cobertura del programa docente investigador a nivel nacional.

Percepción de los jóvenes hacia la profesión docente

Propuestas a partir del estudio

1. Valoración e incentivo a la profesión docente de acuerdo al desempeño.
2. Que se fomente el reconocimiento del rol social que desempeña.

Mesa de trabajo del panel No. 5: "Evaluación y certificación docente"

Resultados del estudio sobre la evaluación del impacto del coordinador docente en los centros educativos de la República Dominicana.

Propuestas y reflexiones a partir del estudio

1. Que en los centros que tienen 300 alumnos o más se les asigne o se les nombre un coordinador, ya que entendemos que el trabajo docente se haría mejor.

2. Que se clarifique y se capacite sobre las funciones del coordinador porque se presentan muchas confusiones en las funciones que realizan el director, el subdirector y el coordinador.
3. Que no politice la escogencia de los coordinadores, que se haga por un concurso de oposición donde se elijan los mejores.
4. Que se asuman los resultados de impacto del estudio a la hora de elegir a los nuevos coordinadores y que con el proceso de evaluación del desempeño de cada uno se le incentive por el buen desempeño en los resultados.
5. Que se tomen en cuenta los maestros que fueron capacitados por la PUCMM en los distritos educativos de Santiago y otras provincias del Cibao, pues el trabajo que están haciendo es muy bueno y de mucha calidad.
6. Que el proceso de acompañamiento debe darse en equipo, reuniendo el equipo de gestión del centro con los maestros y los coordinadores para hacer un diagnóstico que esté acorde con la realidad del centro y que se pueda responder a las necesidades del docente.
7. Que el acompañamiento sea un proceso sistemático y formativo y que no solo se acompañe a los maestros que tienen buen desempeño, sino a todos los docentes para premiar a los excelentes, y a los que deben mejorar ayudarles a crecer.
8. Que el coordinador acompañe al docente y que a su vez se acompañe al coordinador docente, además que se haga rendición de cuenta las instancias correspondientes.
9. Que se diseñe un instrumento único para la supervisión, el cual permita obtener datos homogéneos en todo el país que posibilite conocer y evaluar este proceso.
10. Que se retome el proyecto PACE (Programa de Apoyo a la Calidad Educativa), ya que tuvo un impacto social en la comunidad, para que los miembros participen en la implementación seguimiento a los acompañantes de los docentes y que estos a su vez estén vinculados al equipo de gestión, supervisión y apoyo a los procesos pedagógicos.
11. Realizar una reorganización del personal contratado. Y mejorar los mecanismos de reclutamiento, así como difundir las funciones

del coordinador en todos los centros para que los miembros del equipo de gestión no confundan sus roles.

12. Proveer espacios adecuados para que el coordinador pueda realizar mejor su trabajo.
13. Además de los recursos necesarios para realizar su trabajo, tienen que tener una carga de trabajo adecuada.
14. Fortalecer la carrera docente, articulando la evaluación al desempeño con un poderoso sistema de reconocimiento al ejercicio profesional, así como un plan de formación continua para coordinadores.
15. Que uno de los criterios en el proceso de selección y evaluación sea que el coordinador al ser elegido tenga un mínimo de 10 años de experiencia como maestro.

La certificación para la carrera docente

Propuestas y reflexiones a partir del estudio

1. Que los diferentes centros de formación de docentes, tengan un programa único de las diferentes áreas de estudios de manera que los profesionales de la educación tengan una formación adecuada.
2. Que la política esté fuera del proceso de entrar al sistema y del proceso de certificación profesional.
3. Incluir en la formación académica de los nuevos maestros, un año de pasantía para ser graduado de docente y ser incluido en el sistema.
4. Que se establezca un año de inducción en los profesionales nuevos que entran al sistema.
5. Que al maestro que entra al sistema se le someta a un proceso de inducción y evaluación periódica y que se le den los criterios con los cuales se le va a evaluar.
6. Crear un nuevo documento para los fines de evaluar la certificación docente.

Nivel de aplicación del Reglamento del Estatuto del Docente en los centros educativos del Distrito 01-02

1. Que se profundicen las investigaciones sobre este tema.
2. Que se realicen talleres para que los docentes conozcan el Reglamento Docente. Sobre todo en el proceso de inducción.

Estrategias que favorecen el aprendizaje activo en el aula con estudiantes de licenciatura en Educación Básica, Recinto Luis Napoleón Núñez Molina.

Propuestas a partir del estudio

1. Que se puedan elaborar otros proyectos de innovación similares a este, que permitan una dinamización de las clases.
2. Que esta experiencia se pueda adaptarse a otras asignaturas proyectos de innovación similares a este, que permitan una dinamización de las clases.

Evaluación del impacto del modelo de Tevecenros en la enseñanza y el aprendizaje de la Matemática del Nivel Medio en la República Dominicana.

1. Proponer a la comunidad científica el sistema creado en esta investigación para que sea aplicado de forma permanente al evaluar cualquier otro programa o modelo educativo con idénticas condiciones, con el objetivo de seguir ampliando las políticas públicas a favor de las mayorías necesitadas de apoyo de quienes deciden políticas sociales y educativas.
2. Aprovechar las potencialidades tecnológicas y en especial las televisivas para que en la República Dominicana sean empleadas con fines educativos en aquellos lugares donde no pueda emplearse el modelo de Tevecenros, el cual debe ser fortalecido y ampliado a otros niveles.
3. Utilizar este enfoque investigativo combinado, ya que permite evaluar en profundidad los aspectos de un programa o proyecto educativo, con el objeto de declarar sus fortalezas, entender sus debilidades y tomar medidas para superarlas.
4. Dar un mayor seguimiento a estos proyectos, ya que tuvieron un gran impacto social.

Inventario de habilidades de liderazgo y gestión de los directores escolares en la República Dominicana: Algunas ideas de investigación.

Propuestas y reflexiones a partir del estudio

1. Existe la necesidad de un cambio de paradigma de investigación.

2. La posibilidad de elaborar un documento que sea adaptado a la realidad de la República Dominicana.

VII. Palabras de cierre del congreso

Por: Dr. Julio Leonardo Valeirón

En diciembre del 2011 cerrábamos nuestro 2do Congreso IDEICE 2011 con grandes satisfacciones, pero no menos expectativas para este 3er congreso. Son ustedes quienes mejor pueden juzgar si hemos cumplido con el desarrollo de un espacio de exposición y discusión de temas de gran interés y relevancia para la transformación educativa.

Cada congreso ha sido una oportunidad para aprender, ¡cuánto hemos aprendido en estos tres días! Este 3er Congreso de nuevo nos confirma el valor de muchas cosas, de muchos temas, pero el más importante es que el maestro hace la diferencia, si queremos una escuela de calidad, necesitamos y requerimos un maestro de calidad.

Pero una idea que va tomando mejor forma es el rol de este instituto como palanca de cambio de la educación dominicana, este debe ser y será un espacio de dudas, de cuestionamientos de aquellas verdades absolutas que muchas veces nos venden o que nos vendemos nosotros mismos. Un espacio para atrevernos al pensamiento crítico y alternativo, un espacio donde podamos buscar nuevas respuestas a las nuevas preguntas, al mismo tiempo que nos hagamos nuevas interrogantes, nuevas preguntas que nos permitan llegar a nuevas respuestas, posiblemente desligadas por nuestros prejuicios en el mejor de los casos, o por nuestros egos.

Los siglos XVIII, XIX y casi todo el siglo XX fue la época de la Revolución industrial, el surgimiento de la clase obrera y las ideas revolucionarias para la transformación social. La última parte del siglo XX y los principios del siglo XXI nos dice que ha sido la época marcada por la sociedad del conocimiento. ¿Qué nos dicen los futurólogos, aquellos seres sensibles que ven más allá de las apariencias, hacia dónde vamos?

Hay quienes dicen que nos aproximamos ya a una nueva época, marcada por la intuición y la imaginación, ¿saben ustedes qué significa esto?, que la expresión artística y espontánea se está constituyendo en una de las principales estrategias de desarrollo humano. El pensamiento crítico, discursivo, alternativo e intuitivo, será fundamental.

Es interesante observar la vida de grandes personajes como el ya fallecido Steve Job, quien no terminó la universidad y afirma que el único curso que le interesó y que le impactó fue un curso de escritura, y ese curso fue que despertó en él toda la creación que tuvo con lo que fue la computadora, y luego lo que es el ipad, instrumentos que hoy han revolucionado las comunicaciones y el mundo.

La maestra María Amalia León, en el coloquio, nos decía que a través del arte, en todas sus manifestaciones, el niño, la niña, el joven e incluso el mismo adulto, encuentra un camino integrador holístico de constitución como sujeto y como desarrollador de sentidos y significados nuevos, que guía la acción transformadora.

Señores, señoras, atrevámonos a pensar diferente, a cuestionar nuestras propias ideas, soluciones, lógicas, no tengamos miedo a cambiar, no hacerlo es condenarnos a la inmovilidad y a la momificación. Cambiemos nuestra manera de actuar, y les aseguro que si nos damos la oportunidad de reflexionar sobre ello construiremos una nueva conciencia educativa.

Reitero mis palabras finales del discurso de apertura, el IDEICE no es del MINERD, ni de los funcionarios ni servidores que allí laboramos, es de ustedes, es de la escuela dominicana en sus actores y en sus autores para una educación inclusiva, centrada en el desarrollo pleno de la construcción de una ciudadanía responsable. Este Tercer Congreso ha sido un hito, ustedes me lo han dicho de muchas formas, algunos verbalmente, otros gestualmente. Si fue así, pues preparémonos para el 4to Congreso Internacional, IDEICE 2013. Y será un reto para ofrecer algo mejor, de mayor nivel, de mayor calidad y desde ya propongo que el lema del próximo congreso sea *"Un nuevo docente, para una nueva escuela"*.

POSTERS



MEMORIA

**3^{er} CON
GRE
SO
INTER
NACIONAL**



***ideice*
2012**

Título de la Investigación

Estrategias Utilizadas por los Docentes en la Enseñanza de la Lectura y su Incidencia en la Comprensión de Textos en los Alumnos y Alumnas del 2do. Ciclo del Nivel Básico de la Zona Urbana del Distrito Educativo 07-02 de Salcedo. 2008-2009.

Problema de Investigación

La lectura en el currículum actual de la Secretaría de Estado de Educación, es propósito, contenido y estrategia para el desarrollo de las competencias fundamentales que debe alcanzar un estudiante en los años de escolaridad y, particularmente en el proceso de enseñanza de la lengua.

En este sentido, las estrategias constituyen las herramientas básicas en el proceso de enseñanza de la lectura, ya que por medio de ellas, el docente propicia

la comprensión de textos y de las competencias lectoras en los alumnos y alumnas.

Por esta razón, se realizan innumerables esfuerzos para mejorar la calidad de la educación, principalmente en la formación y capacitación de los maestros y maestras de español, con el objetivo de estimular en ellos una reflexión que tienda a dar sistematicidad a la lectura en el aula de clases, mediante el empleo de estrategias innovadoras.

Objetivo General

Determinar las Estrategias utilizadas por los docentes en la enseñanza de la lectura y su incidencia en la comprensión de Textos en los alumnos y alumnas del 2do. Ciclo del Nivel Básico de la Zona Urbana del Distrito Educativo 07-02 de Salcedo.

Metodología

Enfoque Cuantitativo. Tipo de investigación Descriptivo. Método Inductivo. La población objeto de estudio, estuvo compuesta por los docentes y los/as estudiantes del 2do. Ciclo del Nivel Básico de la zona urbana del Distrito Educativo 07-02 de Salcedo, año escolar 2008-2009. Los Centros Educativos correspondientes a la zona urbana son María Josefa Gómez, Barrio Invi, Villa Amaro y Escuela Básica Emiliano Tejera. En los mismos, existe una población de 114 Docentes y 1,030 Discentes.

La muestra de los alumnos y alumnas la componen 280 en total, 141 de sexo femenino y 139 de sexo

masculino. Luego de determinar el tamaño muestral se procedió a determinar de manera aleatoria los alumnos y alumnas según el grado. La muestra de los docentes, la conforman 30 maestras, que son el total de los docentes de Lengua Española.

Técnicas: Cuestionarios, Observación, Prueba de Comprensión

El análisis estadístico de esta investigación se realizó a través del Programa Excel, empleando tablas y gráficos. Se utilizó la estadística descriptiva, la cual consiste en la determinación de frecuencia y porcentajes.

Resultados

Los docentes egresados de los Institutos de Educación Superior revelan una mayor aplicación de las estrategias utilizadas en la práctica docente; por consiguiente, los programas a nivel de licenciatura de las universidades deben ser revisados, en relación al desarrollo de la competencia de los docentes en el empleo de estrategias; ya que los docentes de este nivel (licenciatura) son los que evidencian menor aplicación de las estrategias de comprensión lectora. El 66.7% de los/as maestros/as utiliza la Lectura Individual, el 73.3% la Lectura en Grupo, el 60%, la Lectura recreadora, el 53.3% estrategia de Disfrute Personal; el 33.3% usa como estrategia la Investigación, el 73.3% la Interpretación de Datos y un 40% utiliza la Lectura Expresiva.

Autor(a, as, es)

Ana Vianelkys García Lebrón y Luz Celina Ramos Cordero

Título de la Investigación

Impacto de las Técnicas de Estudios, Aprender a Estudiar: Un Reto Estudiantil

Problema de Investigación

Los discentes tienden a estudiar usando el método de recitar, algunas veces por largas horas desconociendo que el cerebro guarda la información en el hemisferio izquierdo pero deben terminar el proceso *“para que no se rompa la botella”* El rendimiento académico de los alumnos que he tenido en mis clases afirmo que es bueno, y podría ser mejor, pero se ve afectado por varios factores:

- ♦ Al momento de tomar una prueba dicen *“profe yo me lo sé, es que se me ha olvidado”*.
- ♦ Al llenar el examen tardan mucho tiempo con un tema tratando de recordar y descuidan los temas siguientes.
- ♦ Dejades u olvido de sus libros de textos.
- ♦ Poca participación, Distracción con uso del BB/celular,
- ♦ No toman notas de las clases, llegada tarde a clase.

Objetivo General

- ♦ Mejorar las destrezas de estudios.
- ♦ Mejorar el rendimiento académico de las alumnas y alumnos de los grupos clases especificados.
- ♦ Lograr que las y los discentes aprendan a estudiar y sean porta voces entre compañeros y amistades.
- ♦ Adquirir/mejorar las destrezas de estudios, mediante técnicas y prácticas de estudios.
- ♦ Que los discentes sean exitosos profesionales.

Metodología

La metodología utilizada fue Investigación acción; ya que esta va orientada a la mejora o cambio de acción. El modelo a seguir es el de Kemmis, por ser: colaborativa, crítica, inducir a teorizar, someter a prueba la práctica, procede a cambios más amplios y por tanto los involucrados mejoraran su propia práctica.

Autores

Lesbia Sosa Fernández

lesbia_fernandez@unphu.edu.do

Resultados

- ♦ Se logró un incremento en los promedios de las calificaciones.
- ♦ Se verificó la adquisición de nuevos conocimientos, logrando impacto en el mejoramiento de la práctica pedagógica.
- ♦ Ayudó a que las y los involucrados aprendieran la técnica de estudio escogida. Y por ende contribuyó a mejorar el rendimiento académico de los/as involucrados/as.
- ♦ Esta experiencia resultó muy positiva, innovadora y reflexiva; dando lugar a valorar y mejorar el accionar tanto de los alumnos/as involucrados/as, como de la docente.
- ♦ Mejoró notablemente la ansiedad, el dominio escénico al hacer presentaciones de forma oral al igual que en la toma de exámenes.

Reto a Seguir

“Lograr que las y los estudiantes de nuestra casa universitaria y demás instituciones académicas; aprendan a estudiar, a obtener un excelente rendimiento académico y por ende a ser grandes profesionales”.

Leslie Sosa

Instituto Tecnológico de Santo Domingo - INTEC

Título de la Investigación

El Enfoque Pedagógico en el Proceso de Evaluación. Estudio de caso: Asignatura Biología. Primer Grado del Primer Ciclo del Nivel Medio, Colegio Apostolado del Sagrado Corazón de Jesús. Año escolar 2010-2011.

Problema de Investigación

Desde hace varias décadas la mayoría de los países de América Latina han iniciado acciones encaminadas a rediseñar los sistemas de evaluación educativa. El Ministerio de Educación Dominicano también ha asumido estos convenios internacionales con el propósito de mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.

Según Julio Valeirón (2003), los resultados alcanzados por los y las estudiantes, tanto en las evaluaciones nacionales como internacionales, cuestionan los niveles de eficiencia y eficacia del sistema educativo, puesto que dichos resultados, no alcanzan los niveles esperados.

Según los datos el Promedio Nacional de la Primera Convocatoria de los estudiantes de cuarto año del Nivel Medio en el año 1998, expresan que el promedio en Ciencias de la Naturaleza fue de 59.6 % y en el año 2009 fue de 52.7%. Aunque en ambos casos los resultados son deficientes, para el año 2009 el promedio descendió en 6.9% lo que evidencia la falta de competencia que tienen los estudiantes, situación que en vez de mejorar se agrava.

Objetivo General

Analizar el enfoque pedagógico que se aborda en el proceso de evaluación en la asignatura de Biología del Primer Grado del Primer Ciclo del Nivel Medio del Colegio del Apostolado en el año 2010-2011.

Metodología

Observación docente, entrevista, grupo focal y análisis de documentos.

Autora

Lourdes A. Carrasco Estévez

Resultados

La estrategia pedagógica más utilizada por el profesor fue la exposición oral, la conceptualización, y uso de preguntas y respuestas asumidas desde su propia visión.

- ♦ El enfoque tradicional de enseñanza y el conductista son los enfoques que describen el modelo asumido por el profesor en la enseñanza de la Biología. En las observaciones de las clases y la entrevista se evidencia que el profesor no aplica las actividades de inicio, desarrollo y conclusión en su práctica pedagógica.
- ♦ Las actividades que prioriza el profesor son de acumulación de informaciones como son: las exposiciones orales, pruebas, exámenes, guías y práctica de laboratorio y el uso dado al libro de texto lo ubica dentro de las características del enfoque tradicional.
- ♦ El trabajo en grupo está ausente dentro de las estrategias aplicadas por el profesor.
- ♦ La falta de aplicación en el uso de las estrategias de activación de conocimientos previos, u otras estrategias de una metodología activa que produzca el conflicto cognitivo que genera aprendizajes significativos.

Rol de la Universidad en la conformación de valores pro-sociales Un estudio transversal en la Universidad Autónoma de Santo Domingo

Problema de Investigación

Ante la crisis de valores que se observa en la sociedad dominicana, conocer la jerarquía de valores de los estudiantes de la UASD con vistas a diseñar un programa de Educación en Valores en la misma que parta de los valores implícitos y explícitos en su Estatuto Orgánico y en la Misión y Visión de la universidad.

Metodología

Método descriptivo-transversal y correlacional cuyo objetivo es describir y medir valores de la población universitaria en un momento dado y establecer las relaciones entre los valores de los estudiantes y los principios explícitos en la mística y la misión de la UASD. Los datos presentados en esta investigación se abordaron desde dos enfoques, cualitativo y cuantitativo, de manera que se pudiera obtener tanto profundidad como precisión en el conocimiento del problema estudiado.

Objetivo General

Realizar un análisis de los dominios motivacionales de valores preferidos por los estudiantes de la UASD y su relación con los valores pro-sociales establecidos por la institución.

La teoría de valores seleccionada como marco teórico fue la Teoría de Schwartz-Bilsky (1987) mientras que los instrumentos utilizados en la investigación cuantitativa para recoger los datos fueron, el Cuestionario de Valores de Schwartz-Bilsky (1987) en su adaptación de Brinkmann (1991) y un Cuestionario sociodemográfico. Para la investigación cualitativa se utilizó un Esquema-guía para la entrevista a profundidad y un Guión para el grupo de discusión.

Resultados

Los estudiantes llegan a la universidad con cierta sensibilidad por valores universalistas, los cuales pierden a medida que van avanzando en el desarrollo de su carrera.

En la investigación se determinó que el valor menos preferido por los estudiantes de la UASD es la honestidad mientras que los más preferidos son estimulación-hedonismo y poder y orden social.

El estudio cuantitativo, así como el cualitativo, insinúan que en su paso por la universidad los estudiantes no asumen los valores de la institución y están más interesados en sus roles futuros

como profesionales. Estos estudios también sugieren una estrecha relación entre la preferencia motivacional de valores de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Santo Domingo con el nivel socio-económico de sus padres.

La UASD no tiene ningún programa específico de Educación en Valores.

En la Prospectiva, último capítulo de este trabajo, se sugiere una intervención en valores en la Universidad Autónoma de Santo Domingo para toda la comunidad universitaria (estudiantes, profesores y empleados) utilizando las aportaciones de Medrano y otros (2010), Pérez-Delgado (1990), Zerpa (2007) y Linde (2009).

Autor(a, as, es)

Dra. Mabel Gómez Navarro



ideice

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