

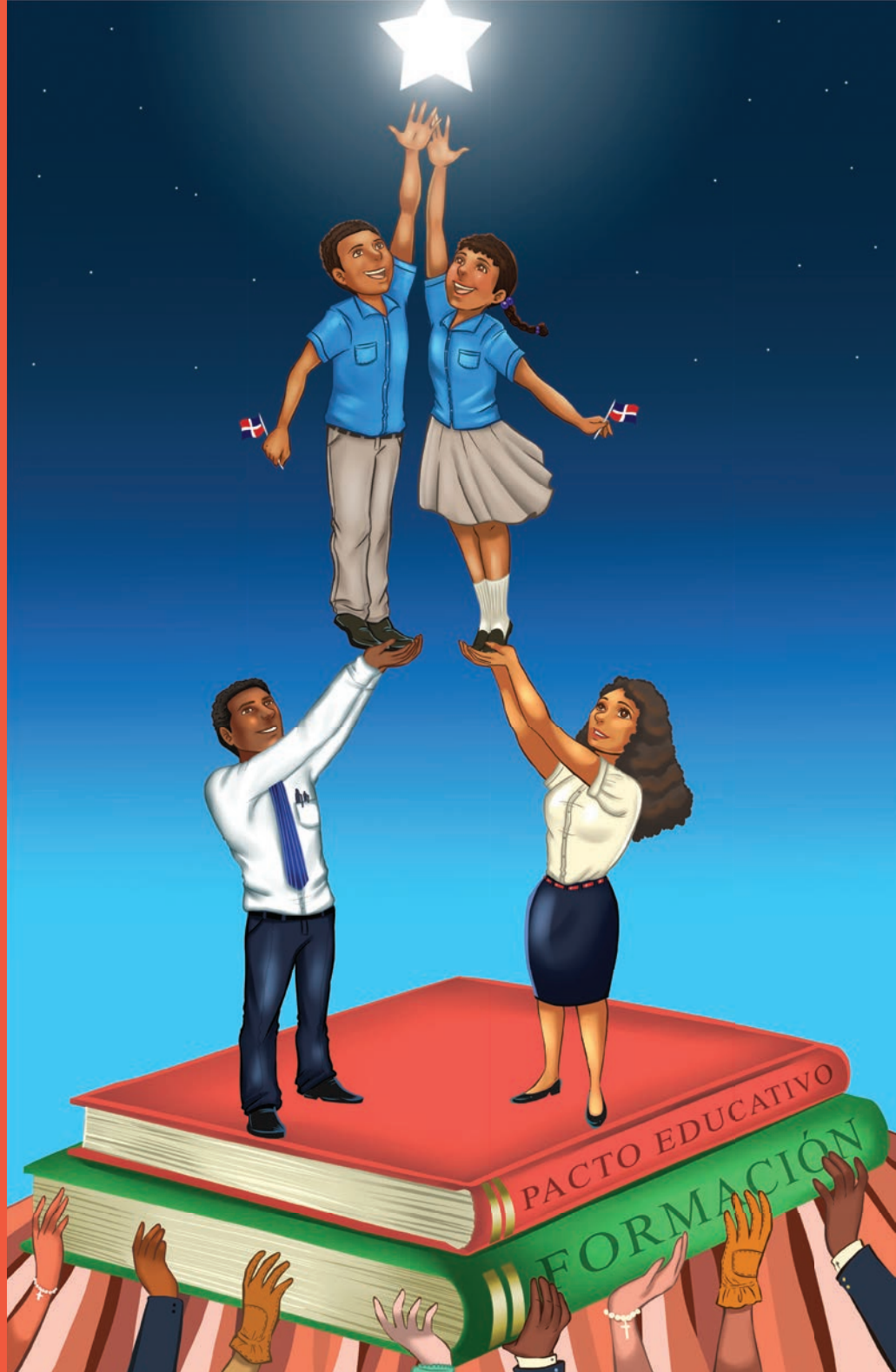
5<sup>to</sup>

CONGRESO  
INTERNACIONAL



2014

PROFESIÓN  
DOCENTE:  
UNA  
DECISIÓN  
SOCIAL



MEMORIA



# MEMORIA

---

**Memoria 5to. Congreso Internacional IDEICE 2014**



---

## **“Memoria 5to. Congreso Internacional IDEICE 2014”.**

### **Equipo técnico IDEICE**

#### **Dirección institucional**

Dr. Julio Leonardo Valeirón

#### **Coordinación**

Dr. Julián Álvarez

Dr. Luis Camilo Matos de León

Dinorah de Lima, M. Ed.

#### **Colaboradores**

Licda. Laura López

Srita. Cindy Luciano

Elaine Martes Simé, M.A.

Srita. Desiree Castillo

Licda. Jessica Fiallo

#### **Diseño y Diagramación**

Licda. Yeimy Olivier

Licda. Natasha Mercedes Arias

#### **Ilustración en portada**

Yatxel Sánchez

#### **Derechos reservados**

Ministerio de Educación de la República Dominicana

#### **Diciembre 2015**

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

**Lic. Carlos Amarante Baret**

Ministro de Educación

**Lic. Luis Enrique Matos De La Rosa**

Viceministro de Educación, Encargado de Servicios Técnicos y Pedagógicos

**Lic. Antonio Peña Mirabal, Viceministro de Educación**

Encargado de Asuntos Administrativos y Financieros

**Lic. Saturnino de los Santos**

Viceministro de Educación, Encargado de Certificación Docente

**Ing. Víctor Ricardo Sánchez, Viceministro de Educación**

Encargado de Planificación y Desarrollo Educativo

**Dr. Adarberto Martínez**

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

**Lic. Luis de León**

Viceministro de Educación, Encargado de Descentralización

**Dr. Julio Leonardo Valeirón**

Director Ejecutivo del IDEICE

## EQUIPO IDEICE

### **Equipo Técnico de Evaluación e Investigación**

Dinorah de Lima, M. Ed.

Dr. Luis Camilo Matos de León

Juan Miguel Pérez, M. Ed.

Nery Antonio Taveras, M. Ed.

Dr. Julián Álvarez Acosta.

Massiel Cohén Camacho, M. Ed.

### **Unidad de Tecnología**

Ing. Miguel Frías Méndez

Sra. Arlés Mercedes Cruz

Sr. Dany Capellán

### **Unidad de Comunicación y Conducción**

Elaine Marte Simé, M.A.

Licda. Jhanyl Moreta

### **Recursos Humanos**

Alexandra Elizo, M.A.

### **Unidad Administrativa, Financiera y de Patrimonio**

Lic. Alberto Ramón García

Sra. Mirna Féliz

Licda. Ana Rodríguez

Cinthia Acosta Nina M. A.

Licda. Ybernia Altagracia Matos

Licda. Jessica Fiallo

Licda. Laura López

Sra. Cindy Luciano

Licda. Anny Sanchez

Sra. Grisel Gómez

Sra. Jennifer Vílchez

Sra. Teresa Valdez

Sr. José Luis Rosario

Sr. Alexis Almánzar

Rita Licelot Cruz M. A.

Sr. Gregory Antonio Santos

Sr. Luis José Pérez Núñez

### **Centro de Documentación**

Ing. Dilcia Armesto Núñez

Sr. Eric Morel

Licda. Yeimy Olivier

Licda. Natasha Mercedes Arias

### **Consultoría Jurídica**

Dra. Lisselotte Segura



# INDICE

---

<b>PRESENTACIÓN</b>	1
<b>ACTO INAUGURAL</b>	3
<b>SIMPOSIO: FORMACIÓN DOCENTE</b>	13
<b>Panel 1:</b> "Procesos y logros de aprendizaje"	29
<b>Panel 2:</b> "Procesos de gestión institucional y pedagógica"	63
<b>Panel 3:</b> "Diseño y gestión curricular"	97
<b>Panel 4:</b> "Ejecución de las políticas educativas"	135
<b>Panel 5:</b> Procesos de participación de los actores educativos	167
<b>Panel 6:</b> "Docente Innovador e Investigador"	185
<b>Conferencia magistral:</b> "Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y El Caribe". Por el Dr. Miguel Llivina Lavigne (Cuba)	213
<b>ACTO DE CLAUSURA</b>	219





## Presentación

---

Como esencia de su misión institucional, el Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa, IDEICE, procura contribuir a una mejor comprensión de las realidades que estructuran la cosa educativa en República Dominicana.

Como parte de los esfuerzos para lograr sus propósitos, el IDEICE organiza cada año su Congreso Internacional IDEICE, el cual aglutina en cada edición a un conjunto de hombres y mujeres provenientes de diversas áreas de la academia nacional e internacional, así como a más de 800 actores del Sistema Nacional de Educación, con la tarea de discutir desde el rigor científico los grandes problemas que enfrenta la realidad educativa en el país.

Durante tres intensas jornadas de pensamiento, en este Congreso se socializaron y se discutieron los hallazgos y propuestas que los diferentes expositores divulgaron y debatieron en las diversas conferencias, coloquios y presentaciones que allí se suscitaron.

Para su quinta edición, el Congreso Internacional del IDEICE 2014 tuvo como lema “Profesión docente: una decisión social”, y alrededor de este tema especialistas de renombre internacional aportaron sus conocimientos en el campo del conocimiento teórico y de políticas

públicas para abordar las realidades del ejercicio y la profesión docente en el país y las experiencias equivalentes existentes en el mundo sobre la cuestión, tales como la China Popular y la del continente latinoamericano. De igual manera, más de una treintena de exposiciones fueron presentadas durante el evento, organizadas en 5 paneles temáticos diferentes, en los que se abordaba la problemática social y pedagógica de la educación en República Dominicana. Estas presentaciones fueron en su mayoría realizadas a partir de investigaciones realizadas o solicitadas por el IDEICE.

Esta memoria que usted tiene en sus manos compendia todos los textos de las diferentes participaciones en este evento. Con esta publicación, el IDEICE se complace en poner a la disposición de la comunidad educativa nacional e internacional los anales de este Congreso, esperando que su contenido pueda enriquecer el debate de las ideas en torno a la realidad promisoriosa que presenta hoy la educación en República Dominicana. Por igual, es intención del IDEICE promover, cada vez con mayor efectividad, una cultura académica dentro del Sistema Educativo nacional que pueda contribuir a la toma de decisiones basada en evidencias científicas para el mejoramiento continuo de las políticas públicas y orientadas al bien común en la escuela dominicana.



### Palabras de apertura por parte del Dr. Valeirón y el Ministro de Educación.

Palabras del Dr. Valeirón:

Buenos días, Sr. Ministro de Educación Lic. Carlos Amaranante Baret, Dra. Zhao, que viene por la República Popular de China, señores viceministros, directores, señores conferencistas, invitados internacionales presentes, técnicos nacionales, distritales, regionales, maestros, maestras, amigos de la prensa, señores y señoras.

En el cuarto congreso internacional IDEICE 2013, y este 5to congreso internacional IDEICE 2014, al que estamos dando apertura, hay un hilo conductor. La importancia y el rol que tiene el docente en el desarrollo de una escuela de calidad. El 4to. Congreso tenía como lema “un nuevo maestro para una nueva escuela”, este 5to congreso como habrán podido observar, su lema es “Profesión docente: Una decisión social”. No se trata solo de un lema, sino la convicción de que la tarea que como país tenemos por delante, tiene un norte fundamental si queremos una escuela de calidad, donde todos los niños, las niñas, y jóvenes adolescentes y adultos aprendan, sobre todo aquellos que vienen de los sectores más empobrecidos. Necesitamos contar con maestros de alto nivel profesional, dotados de todas las competencias necesarias que le permitan desarrollar una gestión pedagógica también de calidad.

Al mismo tiempo es necesaria e imprescindible la transformación de la imagen que hemos ido construyendo por muchos años acerca del maestro y de la profesión docente. Un cambio paradigmático es imprescindible respecto a la imagen del docente dominicano. Los países que hoy han alcanzado los mayores niveles internacionales en su desarrollo educativo y en los cuales sus estudiantes alcanzan también los más altos niveles de logros en las pruebas internacionales como el caso de TEENS y PISA han hecho de la carrera docente su mayor propósito y estrategia alcanzada. En la prueba PISA 2009 cuyos resultados fueron publicados en el 2011, se puso en evidencia lo que se ha llamado la rebelión de los asiáticos y esto así, porque entre los 10 primeros lugares, 7 son de ese continente: Shanghái, Singapur, Hong Kong, Taipéi, Corea del Sur, Macao, Japón, además de Liechtenstein, Alemania, suiza y Holanda. Aunque Finlandia no aparece sigue colocado

entre los 12 mejores países. Como contraste entre los últimos lugares se colocaron todos los países participantes de América Latina: Chile, México, Uruguay, Costa Rica, Brasil, Argentina, Colombia y Perú.

Cómo explicar estos resultados en jóvenes adolescentes entre los 15-16 años, en una prueba tan compleja como la prueba PISA, que no mide conocimientos curriculares sino competencias sobre la comprensión, análisis y aplicación de tales conocimientos. En estos países la profesión docente tiene una importancia crucial, además de contar con las competencias necesarias para su ejercicio profesional, ser maestro es una profesión digna, valorada por toda la sociedad. Para muchos de estos países el ingreso a la formación docente conlleva no solo que la persona quiera y esté motivada para la misma, sino al mismo tiempo muestren unos niveles de competencias tales que les asegure el éxito en su formación como docente, es decir, se toma muy en cuenta y muy en serio la formación de los profesionales docente. Por lo demás, en estos países, la inversión en educación es vista como un asunto clave para dinamizar y desarrollar su economía.

Como ustedes recordarán, en el segundo estudio regional comparativo y explicativo, en el que participaron 16 países de América Latina y el estado de Nuevo León de México, República Dominicana quedó en el lugar 16 y lo que es más preocupante aun, alrededor del 90% de nuestros estudiantes, quedaron colocados en los niveles 0 y 1 de los niveles de competencias definidos. En matemáticas de tercer grado, el promedio alcanzado por nuestros estudiantes estuvo en algo más de 39 puntos, en una escalada de 100 puntos. El Instituto Dominicano de la Evaluación e investigación de la calidad educativa (IDEICE) en el año 2012, llevó a cabo un estudio sobre los niveles de dominio de los contenidos matemáticos en una muestra significativa de maestros del primer ciclo de básica. Para ser más específicos aún, se midió el nivel de dominio de contenidos matemáticos a enseñar, no acerca de lo que debe saber el maestro, el resultado no fue nada halagüeño. Los resultados obtenidos en los maestros de la muestra, alrededor de 2500 a nivel nacional, fue cerca de 55 puntos. Solo un pequeño grupo de maestros 20 tanto, tuvieron calificaciones por encima de 90 puntos, sobre la matemática que deben enseñar, no sobre la matemática que deben saber.

Si comparamos el promedio de los maestros con el de los estudiantes en el CERSE en 3er. Grado de matemáticas, la diferencia es solo de 15 puntos y la gran pregunta es: ¿Es posible aprender aquello que quien lo enseña, no lo sabe o domina? Yo reflexiono ahora en voz alta y digo, nuestros niños aprenden mucho, lo que pasa es que aprenden a lo que están expuestos en el aula. La realidad que nos ofrece esta evidencia más que colocarnos en el muro de las lamentaciones debe constituirse en la razón fundamental para llevar a cabo un cambio paradigmático con respecto a la carrera docente en nuestro país. Este proceso debe iniciarse con la transformación, incluso, de la imagen social de nuestros docentes, nuestros maestros.

Maestros que deben convertirse en el imaginario social de nuestra sociedad, en una profesional, un profesional respetable y digno, un profesional de alto nivel de competencias, innovador, permanente, flamante de conocimientos. Estamos llamados a superar la imagen y el dicho del pobre maestro. Es el profesional que tiene la responsabilidad de formar a nuestros niños, niñas, y jóvenes. De gestionar las oportunidades de aprendizaje, necesarias para que todos y todas nuestras estudiantes se desarrollen de manera plena alcanzando altos niveles en sus competencias cognitivas, sociales, kinestésicas, espirituales, etc.

La carrera y la formación docente son mucho más que un problema educativo, se trata de un problema social y de una responsabilidad estratégica de Estado. Es un problema de país y de un proyecto de nación. Estamos hablando de quienes tienen la responsabilidad de formar las generaciones emergentes, aquellas que deberán darle rumbo a la economía, política, cultura en el mediano y largo plazo. Este es un tema vital para quienes tienen que tomar decisiones en las políticas del desarrollo del país, como también de aquellos que tienen la función de legislar sobre el ordenamiento jurídico.

El honor de ser maestro, al comparar lo relativo de ser docente en Corea del Sur y Finlandia, por tomar dos países, el principal punto de coincidencia entre ambos modelos, es el estatus social que tienen los maestros. En Finlandia los docentes tienen una formación sobresaliente con una selección previa muy exigente. Las universidades solo reclutan, aquellas que están autorizadas, a un 10% de los postulantes que se presentan a la carrera de pedagogía, a lo que se les realiza prueba de lectura, arte, capacidad de comunicación y dominio de algún instrumento musical. Para el ejercicio profesio-

sional, en Corea del Sur, todos tienen que tener un nivel de maestría. Este respeto se traduce en la siguiente frase: "Al profesor no se le pisa ni la sombra".

La inversión en formación docente desde el inicio del plan decenal 1992-2002 a la fecha ha sido cuantiosa y la actual gestión de gobierno encabezada por el Presidente Licenciado Danilo Medina Sánchez, ha apostado a la educación con la asignación del 4% del producto interno bruto, por segundo año consecutivo, solo desde el 2004 al 2014, en formación docente hemos pasado de una inversión de 48 millones 500 mil pesos a casi 2300 millones de pesos.

¿Qué ha significado tal inversión si la medimos en función de los logros de aprendizaje de nuestros estudiantes? Los resultados no son alentadores, los resultados de las pruebas nacionales y de los estudios internacionales han seguido la misma tendencia. En el marco de este congreso, para el día jueves y como colofón del mismo, se presentarán los resultados comparativos entre los estudios CERSE y TERCE. Es decir, que el jueves, conectados a Brasilia vamos a tener la oportunidad como país, de escuchar, de ver, los resultados, comparando los promedios entre el segundo estudio regional comparativo y el tercer estudio. ¿Habremos avanzado? ¿Serán mejores nuestros resultados? Esperemos. (Y lo digo literalmente, ni a mi querido amigo Llivina, que es el oficial de UNESCO en la Habana, le han querido entregar los resultados).

Con la intención de seguir colaborando en la comprensión de este problema, pero sobretodo de imaginar nuevas y posibles soluciones, hemos organizando este 5to Congreso Internacional IDEICE 2014: "Profesión Docente, Una decisión social". Desde las conferencias magistrales, el simposio sobre la formación docente, el coloquio sobre la carrera docente y los seis paneles de presentación paralelos y de discusión de más de 30 trabajos de investigación, procuramos poner el tema sobre el tapete con el ánimo de colaborar en la búsqueda de solución; 5 invitados internacionales estarán con nosotros: Dra. Zhao Xuemei de la República Popular China, expondrá sobre la formación docente en primaria y secundaria en China: características y desafíos. El Dr. Miguel Llivina, oficial responsable de la oficina UNESCO, Habana, expondrá: Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América latina y el caribe. La Dra. Bárbara Bruns de USA junto con el Dr. Javier Luque de Perú, ambos consultores del banco mundial, expondrán durante el desarrollo del simposio sobre la formación docente, el tema Profesores Excelentes;

Como Mejorar el Aprendizaje en América latina y el Caribe y por último la Dra. Elena Martin, de la universidad complutense de Madrid, expondrá sobre el Desarrollo Profesional de los Docentes: Como promoverlo y Como valorarlo.

En definitiva tendremos dos días y medio de grandes oportunidades para reflexionar sobre lo docente y sino fuera posible que encontremos nuevas soluciones, yo esperarí que por lo menos empezáramos a hacernos nuevas preguntas. En una conferencia que me invitaron y me voy a atrever a decir esto delante de todos ustedes, por más de 20 años, la formación docente ha estado en manos de educadores y en 20 años no hemos sido capaces de transformar la formación docente. Yo creo que ese es un tema que debemos analizarlo muy críticamente.

En más de 20 años de reformas educativas y con una inversión impresionante, en formación docente algunos países dicen extremadamente impresionante, para un país pequeño como el nuestro definitivamente los resultados obtenidos no han logrado satisfacer las expectativas planteadas. Es hora ya de cambiar nuestras preguntas, es hora ya de cambiar nuestras estrategias. Los niños y las niñas, los jóvenes adolescentes y adultos dominicanos reclaman por derecho lo que nosotros debemos ofrecerles por ética , un docente de calidad, una escuela de calidad, para que todos ellos puedan alcanzar sus sueños y sus esperanzas.

Muchas gracias!

Palabras, Lic. Carlos Amarante Baret:

Buenos días, distinguida conferencista invitada, Dra. Zhao Xuemei y a nuestro querido Director Julio Valeirón, a ustedes maestros, maestras, invitados, funcionarios del ministerio de Educación, a nuestro amigo Melanio Paredes, ex ministro de Educación del País, Señoras y Señores.

Muy contento de decir estas palabras breves en esta inauguración del 5to Congreso del Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa, que ya se ha convertido en una tradición de este instituto la celebración de este congreso que siempre está dirigido a tocar un tema puntual, clave, estratégico de la educación dominicana.

En este año, Profesión docente: Una decisión social. No podía ser más atinada la decisión con respecto a la temática que ustedes van a estar discutiendo durante estos dos días, en esta actividad, porque precisamente esta discusión se da en un contexto de transformación en la escuela dominicana. Hemos dicho que estamos en presencia de una revolución educativa en República Dominicana y como todo proceso revolucionario ataca todos los factores que están en juegos para ser transformados, evidentemente de que lo que tiene que ver con la formación de nuestros docentes es también un aspecto clave de esta revolución.

Es una revolución integral, porque pretende atacar todas las debilidades ancestrales del sistema educativo dominicano, que ha ido avanzando en medio de las dificultades y que uno nota dentro del sistema: síntomas, expresiones que nos dicen por ahí es que tenemos que caminar para dejar atrás prácticas, resultados con los cuales ninguno de los que estamos aquí estamos de acuerdo. Todos queremos, hablamos, especulamos, discutimos acerca de lo que debe de ser una educación de calidad y tenemos años hablando de eso, sin embargo los resultados no nos dejan satisfecho, por lo tanto hay que mover, hay que impulsar nuevas políticas que puedan cambiar los viejos resultados que se repiten año tras año.

Decía Julio, que el jueves se van a publicar mediciones regionales latinoamericanas y ustedes estarán aquí, en medio de este congreso cuando se publiquen. Esta revolución educativa que impulsa el presidente Danilo Medina, parte de esos resultados; sean muy malos, malos, regulares, aceptables o buenos, ya lo veremos, pero es de ahí que estamos partiendo, porque las eva-

luaciones son las que nos permiten ver en qué punto estamos. Entonces esa evaluación que está concentrada fundamentalmente en la educación primaria en el nivel básico: 3ero., 4to., 5to., 6to. grados, nos va a decir cómo andamos, cómo hemos andado en estos últimos años, en los aspectos claves a esa edad, en ese ciclo de enseñanza, es donde nuestro niño debe aprender a leer, a comprender, donde comienza su formación lógico-matemático, que va a ser clave para poder razonar en el mañana.

Lo importante es que desde el Ministerio estamos trabajando para producir los cambios que demanda la nueva escuela en el país, y este nuevo modelo que está impulsando nuestro señor Presidente, la jornada escolar extendida como parte de esta revolución, pues conlleva también una atención especial a la formación de nuestros maestros y maestras. Hemos invertido centenares de millones de pesos en la formación y en la capacitación de nuestros docentes, pero no estamos satisfechos. Y Julio, mostraba como ha ido creciendo la inversión en este capítulo, pero no estamos satisfechos. Este año son 2300 millones y el año próximo estamos haciendo un aumento para formación y capacitación en el presupuesto del año 2015. Conversando con el ISFODOSU y con el INAFOCAM, hemos llegado a la conclusión de que también hay que cambiar los planes de estudio en la capacitación y en la formación y conjuntamente con el Ministerio de Educación Superior con doña Ligia, que ha estado muy activa en esto; Luis Matos que es nuestro vice-ministro para asuntos pedagógicos, también con la comisión de asesores que tiene la presidencia de la República en materia de educación, hemos estado trabajando para ver como rediseñamos todo esto, porque es que no nos gustan los resultados como han sido antes; ya estamos cansados de estar pagando cursos, postgrados y entonces no vemos el resultado en la escuela, algo está fallando y ese algo también está fallando en la formación de nuestros maestros en las universidades.

Creemos tener una idea de por dónde anda el problema y conjuntamente con el MESCYT se ha estado trabajando con las universidades para provocar los cambios en el pensum de las universidades. Una vez dije que ese pensum era para abultar créditos, que no valía la pena y que no le iba a servir de nada a los muchachos, pero hay que presentar las carreras y también las universidades tienen que vivir, pero la educación es una actividad tan especial, esto no es cualquier negocio. No es un negocio. Pero está permitido que se pueda ganar dinero con la educación. La constitución

de la República establece la educación privada, tanto a nivel pre-universitario como universitario, por lo tanto es justo que también la gente que se dedica a esto pues viva de eso.

Lo que no es justo es que nos den un mal servicio, que no es de calidad, porque si ese servicio no es de calidad, pues los niños y las niñas en las escuelas van a sufrir las consecuencias. Por lo tanto hay que transformar la visión, los contenidos en las universidades, para los muchachos que entran a estudiar educación y así cambiamos la percepción que se dice, que a educación van a estudiar los que no dan para médicos, ingenieros, etc.

Porque en un momento esto se convirtió más que una vocación en una forma de vivir, de buscar la comida, yo creo que eso comenzó en los 80 y se profundizó en los 90, pero es una visión un poco muy empírica, pero creo que hay que cambiar la percepción del "pobre maestro", por la de una profesión digna, una profesión que te permite vivir decentemente, pero te permite también ayudar a transformar tu sociedad, porque esta es la fuerza más transformadora que hay. La fuerza más transformadora que tiene una sociedad es educación de calidad. Sin eso no vamos a ningún lado, por lo tanto centrado en la formación docente este congreso, yo creo que va a producirnos importantes resultados.

Con respecto a la dignificación de los maestros, en este gobierno también nos hemos ocupado de hacer de esta carrera, una carrera digna, mejorando sus condiciones, hemos tenido importantes aumentos salariales para el sector magisterial, y algo nunca visto, que un gobierno se comprometa en sus 4 años de gestión a producir 4 aumentos salariales, ya hemos hecho 2 y vamos a mejorar en el año 2015 y también en el 2016, y no nos podemos comprometer más de ahí, porque no podemos comprometer a la gestión siguiente.

Hemos mejorado las condiciones de vida de maestros/as de este país y estamos procurando que los mejores miren hacia la carrera de educación, la mayoría de los ingenieros, contables, economistas, agrónomos y podemos coger todas las carreras que se ofrecen en las universidades, la mayoría ganan menos de 20 mil pesos al mes. Por eso es que cuando abrimos los concursos para que participen se inscriben miles de profesionales que dicen que pueden dar clases y les va a ir mejor de cómo les va ahora, porque nuestras universidades están produciendo muchos profesionales, pero el mercado laboral no está en capacidad de asimilarlos.

El sistema educativo tiene una gran capacidad de absorción de nuevos maestros y maestras. Lo que queremos es que los mejores vengan a estudiar educación porque además de que la mayoría gana menos de 20 mil pesos es bueno que sepan que la mayoría de empleados públicos y privados de este país, ganan menos de 10 mil pesos. Esa es la realidad salarial del mercado laboral dominicano, por tanto la educación se está convirtiendo en atractiva para aquellos que tienen talentos que son los mejores bachilleres, para que puedan entonces re-evaluar su vocación y deseo de estudiar e inclinarse a la carrera de educación.

En fin hay un gran movimiento en la escuela y debe de haber un gran movimiento en la sociedad, la sociedad se movilizó muy bien para el 4%, pero les voy a decir algo, saben lo que yo siento, que ese gran movimiento social nos ha estado dejando solos, como quien dice ya conseguimos el dinero, encárguense ustedes de eso y no debe ser así. La sociedad también debe de estar siendo parte de esta transformación, debe de estar impulsando y observando estos procesos; convertirse en una especie de veedora social, sobretodo haciendo hincapié en este tema porque es vital. , Estamos haciendo miles de aulas para la jornada escolar extendida, estamos avanzando en la revisión y actualización del currículo, estamos avanzando en criterios para la formación y capacitación docente.

Al final del día sino tenemos un buen maestro dentro del aula, los resultados seguirán siendo los que no queremos. Hay que apoyar e impulsar todo lo que tenga que ver con la carrera docente en la República Dominicana.

## Conferencia magistral: “La formación docente Primaria y Secundaria en China: Características y Desafíos” Por la Dra. Zhao Xuemei (República Popular de China).

Palabras de Dra. Zhao Xuemei:

Muy buenos días a todos los aquí presentes, excelentísimo señor ministro de educación, distinguidos amigos y amigas. Es un gran placer para mí tener esta oportunidad de intercambiar mis ideas con mis colegas, las ideas en el tema educativo, por eso entonces me siento muy honrada, justamente como la presentación que ha hecho sobre mis datos de trabajo, yo fui una de las primeras 3 representantes de la República Popular China acreditada en Santo Domingo. Por lo tanto vuelvo 20 años después, con gente y amigos tan simpáticos y encuentro muchos cambios en este país, sobre todo en Santo Domingo, mucho más modernizada y ya no conozco muchos lugares, pero trabajé aquí por dos años y me siento muy alegre de volver.

El tema que voy a comentar en esta ocasión es sobre Reforma educativa en la República Popular China. Primero me gustaría hacer una presentación muy general de los datos básicos de nuestro país, porque estos datos me parecen importantes para entender la importancia de la educación para China, un país tan poblado.

Tenemos una superficie de más de 9 millones de km cuadrados, es el tercer país más grande del mundo, la población hasta el final del año 2012 fue de 360 millones, es el país más poblado del mundo, seguido de la India. La población que tenemos supone el 20% de la población total del mundo, por eso para China, con tanta población como mejorar la educación en todos los aspectos es importante.

En los últimos años, nuestro país ha obtenido mucho progreso en varios aspectos: económicos, sociales, educativos, comercial, etc. Se observa el índice de desarrollo humano publicado por el PNUD que mide el avance del país, calculado en base a varios aspectos. El resultado del 2013 fue de 0,719 lo que ha colocado a China dentro de los países con el índice de desarrollo humano elevado. Podemos ver el avance que tiene China en el ranking mundial, pasando del puesto 101 en el año 2001 al puesto 91 en el año pasado, esto es un avance muy importante. China es la segunda potencia económica en el mundo.

El sistema educativo de China es por etapas:

- Pre-escolar: 3-6 años.
- Escuela primaria: 6-12 años (dura 6 años)

Escuela secundaria, dividida en dos ciclos: el primero dura 3 años y el segundo también dura 3 años. En China, el estudio obligatorio es de 9 años, incluyendo 6 años de la escuela primaria y 3 años del primer ciclo de la escuela secundaria, pero para el segundo ciclo de la escuela secundaria, los jóvenes tienen que presentarse a un examen de selección. Este examen es de suma importancia para los jóvenes porque de acuerdo con la calificación pueden entonces continuar sus estudios, al mismo tiempo en este nivel hemos desarrollado en los últimos años, la educación secundaria técnico-profesional, yo creo que es otro camino para los jóvenes.

Después viene la educación superior, dividida en universidad o instituto público o privado y otra formación profesional superior. Cuando un joven termina su modalidad técnico profesional puede acceder a la formación profesional superior y después máster (2-3 años) depende de las universidades, postgrado y después doctorado (4 años). Es parecido al que tienen muchos países.

Yo creo que el sistema educativo de nuestro país es muy competitivo, sobretodo en términos de que existen numerosas pruebas, a lo largo de las etapas del sistema, como he comentado. El estudio obligatorio es de 9 años, o sea los alumnos no pagan nada, este es el periodo de estudios de 9 años, es decir, el estudio primario y después el primer ciclo de la escuela secundaria. Para continuar sus estudios en el segundo ciclo de la escuela secundaria hay que presentar un examen, para tener acceso a la educación superior los jóvenes también tienen que presentarse a exámenes, por eso dije numerosas pruebas. Los niveles de fracaso son escasos y la tasa de alfabetización supera el 90% de acuerdo a los datos del banco mundial.

La estructura educativa en China está basada en varios niveles básicos como hemos comentado: primaria, secundaria; algunos están divididos en educación secundaria de primer ciclo y después segundo ciclo. Quiero enfatizar la importancia del estudio obligatorio de 9 años, o sea, 6 años de la educación primaria y 3 del primer ciclo de la escuela secundaria. Después, sobre todo, a partir de 1996, año en que el gobierno Chino publicó la ley de educación profesional. En esa ley se han establecido las bases para una educación profesional bien estructurada, anteriormente había, pero



no tan integral, pero con la publicación de esta ley, creo que ha entrado en un proceso de mejoramiento y después la educación superior que se imparte en las universidades, institutos o centros de formación profesional. Ahí un joven también puede continuar, por ejemplo, sus estudios de formación profesional o tiene la posibilidad de seleccionar para continuar su estudio en universidades o institutos normales.

Vemos un poco sobre gastos totales en educación; los gastos totales destinados en educación el año pasado en China fueron 3 millones 364 mil monedas de China, equivalente como a los 485, 835 millones de dólares, con un crecimiento de más del 9% con respecto al mismo periodo del año pasado. De ese total, más del 80% proviene de los gastos públicos en educación, por lo tanto los gastos públicos de educación representan una parte muy importante en nuestro país. En cuanto a estos gastos públicos, también provienen tanto del gobierno central como de los gobiernos provinciales.

La reforma educativa de China se realizó principalmente, en torno a los siguientes temas: primero creo que lo principal fue transformar el modelo educativo anterior, de carácter rígido y planificado como es bien sabido que durante muchos años China era un país muy planificado y que todo eso de acuerdo con la planificación, pero después con el inicio de la reforma y apertura al exterior, entonces ha venido haciendo muchos cambios sobre todo en cuanto al modelo, en la educación también, por eso hay que convertir el modelo en otro más flexible sobre todo con descentralización, adaptado a la reforma económica.

Después de la expansión acelerada de la educación normal y técnico profesional, ya sabemos que la educación normal es decisiva, un factor clave para el desarrollo educativo de todo el país, porque sin profesores de buen nivel, no sería posible tener una educación de buen nivel y después la mejora de la calidad y por último el acceso equitativo a la educación superior, eso sobre todo en términos de mejoramiento de acceso a la educación para niños/as de zonas rurales.

En toda la ponencia me gustaría destacar estos tres documentos como políticas orientadoras: primero en el año 1985 en China se publicó este documento: "Decisión del comité central del partido comunista Chino sobre la reforma del sistema educativo"; en el año 1993 se publicó el Plan estratégico: Plan nacional para la reforma y desarrollo educativo de China y después en el año 2010, cubre para el periodo 2010-2020, el

Plan nacional para la reforma y desarrollo educativo de mediano y largo plazo. Esos tres documentos son decisivos, creo que sobre todo, en todo este proceso de la reforma educativa China.

La idea entonces fundamental creo que fue descentralizar el sistema educativo, o sea, desde un modelo muy planificado a otro con carácter más flexible, sobre todo la frase, gran diseñador de la reforma "liberación en la mentalidad y respeto a la realidad", siguiendo esa idea se plantearon tres prioridades, enfocadas a la descentralización del sistema educativo:

1. Establecer gradualmente en toda China, un sistema de nueve años de estudio obligatorio.
2. Delegar la responsabilidad en la administración de la educación primaria a las autoridades locales. Mientras que el gobierno central mantuvo el poder para definir las orientaciones fundamentales, descentralizar la responsabilidad.
3. Reajustar la estructura de la enseñanza secundaria, mediante la promoción de estudios secundario, modalidad técnico profesional.
4. Mayor autonomía, como concepción de mayor autonomía a las universidades, o sea, cambiar el modelo muy centralizado, muy planificado.

En China, antes de la década de los 90, los alumnos, una vez terminados sus estudios universitarios, las universidades se encargaban de decidir que puesto de trabajo ocupaba el estudiante cuando terminaba. Los alumnos no estaban preocupados por su trabajo, porque todo estaba decidido por el gobierno, pero ahora ha cambiado totalmente.

Este plan de decisión, creo que tiene un significado histórico en varios aspectos:

1. Redefinir la función que desempeña la educación China en el proceso de transformar el modelo económico social chino, desde la planificación, sustentado en apertura al exterior e inserción a la economía internacional. En China se evalúa la educación como un ámbito paralelo al desarrollo económico y social; el desarrollo del sector educativo debería ser adaptado a las nuevas necesidades que plantea el desarrollo económico y social.
2. Reformar el sistema educativo como elemento clave en el desarrollo educativo de China.

En el plan nacional planteado en el 1993, un plan de valor estratégico para el proceso de la reforma educativa de China, en primer lugar, creo que este planteamiento se hizo en un contexto muy particular porque es bien sabido que a partir de 1993 China comenzó una nueva etapa de la reforma y apertura al exterior con pasos más acelerados.

En este contexto eso significa que la educación también se encuentra en un momento importante para avanzar más. Es la nueva política, la economía China, el desarrollo económico y social, creo que avanzan a pasos más acelerados y por tanto el sector educativo también.

Los objetivos: La necesidad de expandir la cobertura de la educación, mejorando la eficiencia administrativa de la educación, así como fortalecer la educación primaria. Por eso se enfatiza en varios documentos la importancia de promover la educación primaria. Hacer legal el desarrollo de la educación secundaria modalidad técnico profesional y después la educación continua para mayores y continuar perfeccionando la educación para mayores. Se ve el orden de la importancia en las políticas. Por último la categorización de las orientaciones educativas partiendo de esta realidad heterogénea del desarrollo económico y cultural porque China es un país tan grande y tiene problemas de desequilibrio en diferentes zonas, por eso es muy necesario categorizar.

Otros puntos importantes son consolidar la posición prioritaria que lleva la educación en el desarrollo económico social en China y empezar a poner una atención especial al mejoramiento de la calidad de mano de obra mediante la estrategia desarrollo educativo apoyado en la educación primaria y secundaria, porque es bien sabido que todo este proceso de apertura al exterior es basado en un modelo basado en mano de obra, por lo tanto es importante mejorar la calidad en mano de obra.

Continuar estimulando la autonomía de las autoridades locales de China, la educación primaria y secundaria en su mayoría los gobiernos locales tienen la responsabilidad de ofrecer financiamiento, mientras que el gobierno central la tiene en el nivel secundario. Creo que existen universidades pertenecientes no solo al ministerio de educación. En total, entre más de 2 mil universidades e institutos, existen 75 universidades o institutos directamente dependientes del Ministerio de Educación. Por ejemplo la universidad donde

trabajo es una de esas, todas esas universidades son públicas, pero la educación primaria y secundaria no le corresponde a las autoridades locales.

El efecto de ese plan en el sistema educativo. La educación primaria y secundaria es fundamentalmente responsabilidad de los gobiernos locales y después la educación secundaria modalidad técnico profesional es responsabilidad de empresas, de sociedades y de entidades públicas con exigencias particularmente a Recursos Humanos. La educación superior es de responsabilidad de dos niveles: el gobierno central y el gobierno local.

En fin, el gobierno central no suministra todos los fondos necesarios para el desarrollo de los servicios educativos, los gobiernos locales también deben recurrir a fuentes de financiamiento alternativas y también las empresas, como por ejemplo los impuestos locales como una de las fuentes fundamentales y enfatizándose de esa manera la responsabilidad individual y las iniciativas locales reduciendo así la importancia del estado central en la provisión de los gobiernos en los servicios sociales.

A partir de finales de la década de los 90, en China surgieron instituciones educativas de propiedad privada. Paralelamente con este proceso de descentralización educativo se ha publicado en China varias políticas o incentivos al establecimiento de estas instituciones privadas. No solamente escuelas primarias, secundarias sino también las universidades. Por lo tanto el número de las instituciones de educación superior privadas también han crecido bastante, de 22 en 1998 hasta más de 300 en el año 2009.

En 1910 otro documento muy importante, enfocado en la reforma y desarrollo de la educación a mediano y largo plazo que cubre un periodo de 10 años. Este programa se dio a conocer en un contexto muy particular, en el momento en el que China ya había avanzado, ya había llevado más de 30 años en su reforma económica y apertura al exterior, a punto de convertirse en la segunda economía del mundo, fue un momento muy decisivo, de hecho la importancia de la educación se destaca más. Este proyecto es un proyecto que cubre todos los terrenos de la educación nacional y se destaca sobre todo, la tarea de 10 años próximos a fin de garantizar el acceso equitativo a la educación de toda la población, sobre todo la rural, al mismo tiempo que se enfatiza el mejoramiento de la calidad de la educación.

## Puntos importantes de este programa:

1. Necesidad de renovar la mentalidad tradicional respecto al modelo de formación de alumnos, destacando sobre todo el formar alumnos de manera innovadora.
2. Se exige construir un sistema de educación superior adaptado a las nuevas exigencias de las instituciones educativas modernas, promoviendo un nuevo modelo de educación en la educación superior, basado en la separación del control político educativo con la gestión administrativa y con la separación del sistema educativo con su administración, quiere decir mayor autonomía a las autoridades universitarias.
3. Profundizar la reforma en el financiamiento educativo. ¿De dónde viene ese dinero para sostener el desarrollo educativo? Mientras el gobierno Chino sigue aportando de manera significativa ese dinero al mismo tiempo en China se hace una reforma en cuanto al posible financiamiento por empresas y por sociedad.

Según el Ministro de Educación el acceso equitativo a la educación constituye la base de la justicia social, y su requisito es el de garantizar el derecho de todas las personas a recibir la educación. Otro punto clave es mejorar la calidad, para esto, hay que establecer un sistema para mejorar la calidad de la educación que constituyen los puntos claves de las tareas de este modelo.

El año pasado en China se celebró una reunión muy importante del partido comunista de China, se planteó el informe que especifica las tareas que enfrenta el gobierno en educación y dice que la educación es la piedra angular para la revalorización de la nación y progreso de la sociedad. Por esto hay que mantener como prioritario el desarrollo de la educación y aplicar en toda línea la directriz educativa. Estos fueron puntos importantes planteados en este informe.

Finalmente hay que relanzar debidamente la educación pre-escolar, porque en China se dice que si uno quiere obtener un desarrollo personal para toda la vida, lo importante es tener una educación básica, que es educación pre-escolar, por eso en esos años el gobierno Chino promueve el desarrollo de la educación pre-escolar, también la educación primaria.

## Ventajas y desventajas de la reforma

Gracias a la reforma del sector educativo, China ha obtenido un progreso considerable en los últimos treinta años.

Es necesario señalar que la reforma de los años 80 estableció la obligatoriedad del nivel primario y secundario, exigiendo así una educación obligatoria de nueve años. Hasta el final de 2009, la cobertura de la educación obligatoria llegó al 99.7% de la población escolar.

También se registran grandes avances en la educación secundaria de modalidad técnico profesional y la educación adulta.

Además, más y más jóvenes han podido recibir educación superior. En concreto, en 1998 en el país había 1022 universidades o institutos con 1,084 millones de estudiantes admitidos en el mismo año; en 2013 el número de universidades o institutos ya alcanzaba los 2442, con 6,998 millones de estudiantes admitidos en el mismo año. Los gastos totales en educación de China crecieron un 17% en promedio anual para el período 2000-2013, llegando a un 5,4% del PIB del año 2013.

También se han diversificado las fuentes del financiamiento a la educación, sobre todo, la educación superior. En la actualidad casi la mitad del financiamiento de las universidades públicas viene del gobierno, y la otra mitad se obtiene por diversos medios, incluida la tasa de matrícula de los estudiantes.

China está en proceso de cambiar su modelo de crecimiento hacia uno en el que la educación tenga una mayor relevancia, y en el año 2012 destinó mayores recursos a las escuelas rurales, sobre todo las ubicadas en zonas remotas y pobres.

A pesar de las ventajas que ha generado la descentralización educativa, también existen algunas desventajas en cuanto a las enormes diferencias que existen dentro de China en términos de desarrollo económico, pues las regiones y distritos más desarrollados tienen mayores recursos para financiar y expandir su oferta educativa, mientras que en los lugares más pobres pasan serias dificultades incluyendo el pago de salario a los docentes.

Otro problema que enfrenta el sector de educación de China es la diferencia entre regiones en términos de gasto por alumno. Según un informe realizado por la UNESCO, la región dentro de China que más gasta por alumno destina 16 veces más recursos que la que menos gasta.

Entre 1999-2003 la educación superior sufrió una excesiva expansión con un creciente número de alumnos matriculados, que pasó de 6, 430 000 en 1998 a 12, 144 000 en 2001.

Sobre todo, entre 1999-2001, el crecimiento anual promedio del número neto de matrícula alcanzó un 35,72%. Las autoridades chinas habían planeado aumentar el presupuesto en educación hasta el 4% del PIB para finales del año 2000, pero esa meta no se pudo cumplir hasta el año 2012. En comparación con países desarrollados, ese porcentaje es insuficiente.

Para poder avanzar más, China necesita jóvenes de talentos, de capacidad innovadora y en eso, creo que radica la importancia de mejorar la calidad de las universidades sobre todo. Finalmente es en el año 2012 donde el Ministerio de Educación junto con el de Hacienda, pusieron en marcha un proyecto el cual tiene como estrategia la acción de capacidad innovadora en personas talentosas en disciplina de investigación científica y se encamina hacia la profundización de la mejora universitaria en materia de contenido y enseñanza.

Muchas gracias.

## Simposio: Formación Docente.

Conducido por Dr. Fernando Ogando.

### a. “Una experiencia acerca de la formación universitaria de profesores para el siglo XXI” por el Dr. Miguel J. Llivina Lavigne

#### Introducción.

Sin duda, son muchos los factores que influyen en la proyección y cumplimiento de las políticas educativas, pero el factor determinante es el maestro/profesor. Este, en su labor profesional diaria, facilita o no el cumplimiento de la política educativa en el contexto donde se desempeña como profesional, logrando con ello, que todos sus pupilos puedan disfrutar del acceso a una educación de calidad. Referirse a la profesión docente es un reto muy grande para cualquiera, debido a la complejidad de la misma, producto de su naturaleza esencialmente social y hasta política.

Me voy a atrever entonces, a referirme a dos cuestiones de la formación de docentes de Matemática desde una perspectiva lo más pragmática posible: ¿qué enseñar? y ¿cómo enseñarlo? a partir de un estudio comparado que realizamos hace ya tres años entre 5 países de la región (Massón y otros, 2011) y de los resultados de diferentes investigaciones en las que he participado.

#### Desarrollo:

##### La profesión de enseñar en el contexto socio cultural.

La profesión de enseñar ha recibido varias denominaciones, las cuales están relacionadas con el nivel académico donde se desempeña el profesional, la concepción educativa que avala la profesión, la organización social de la misma y el imaginario popular. El término “maestro”, es representativo de esta diversidad de enfoques.

En la actualidad es común llamar “maestro” a una persona que posee una vasta cultura con dominio de un área del conocimiento. De igual manera, ese mismo término se utilizó para el especialista en un oficio y que a través de la educación no escolarizada y apoyándose fundamentalmente en la práctica, transmitía conocimientos, habilidades y las bases de la ética a un grupo de aprendices, que se ganaban el derecho a aprender, en la medida que trabajaban con y para el maestro. Esta última comprensión está aún vigente en muchos

de los países de Latinoamérica y el Caribe, y forma parte de la cultura de los pueblos, fundamentalmente de los más humildes.

Con el tiempo, y con la organización social y pedagógica de la profesión, el término maestro se reserva al profesional de la educación que trabaja en los primeros grados del nivel básico (nivel 1). Su formación es de nivel medio superior generalmente o universitaria. Esto lo habilita para enseñar la mayor parte del currículo, independientemente de las áreas del conocimiento o disciplinas. El término de profesor se reserva para el profesional que trabaja en la enseñanza secundaria (nivel 2 y 3), en la enseñanza postsecundaria no superior (el nivel 4) y en la enseñanza superior (niveles 5 y 6).

Con el desarrollo de las ciencias de la educación y el reconocimiento social de la profesión, se identifica la profesión en relación con algunas de las funciones que este debe desempeñar, por ello se le denomina docente/comunicador, docente/orientador, docente/supervisor, profesor/investigador, entre otras.

La formación de los profesionales de la educación se divide en dos niveles: inicial y permanente. La formación inicial, se refiere a la preparación universitaria o no, que lo acredita para ejercer como maestro o profesor. La formación permanente son todas aquellas actividades académicas e investigativas que contribuyen al desarrollo profesional y científico del maestro o profesor, lo que está estrechamente ligado con la llamada carrera docente.

En un estudio reciente (Esteve. J M, en Tanti. E, 2006), se asegura que “hay un auténtico proceso histórico de aumento de las exigencias que se hacen al docente, pidiéndole asumir cada vez mayor número de responsabilidades. En el momento actual un profesor no puede afirmar que su tarea se reduce simplemente al ámbito cognitivo (enseñanza). Además de saber su materia, hoy se le pide que sea un facilitador del aprendizaje de sus alumnos, que establezca una relación educativa con ellos, que sea un organizador del trabajo en grupo, y que además de atender la enseñanza, cuide el equilibrio psicológico y afectivo de sus alumnos, la integración social, su formación sexual, etc.” (Pág. 35). A partir de esta reflexión que compartimos, la pregunta es; ¿se forma a los profesores para cumplir estas exigencias sociales y profesionales?

## Algunas ideas acerca de la formación de profesores de Matemática.

### La Matemática, su enseñanza y aprendizaje.

Para este acercamiento considero necesario dar una breve mirada a las características imperantes en la actualidad en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Matemática. retomar lo que escribimos en el estudio comparativo del que hablé previamente:

En las indagaciones realizadas se constataron varios criterios sobre la formación de los profesores de Matemática y las características del proceso de su enseñanza y aprendizaje, considerando la importancia de estos contenidos para la formación integral del ser humano en estrecha relación con el desarrollo científico y técnico de la sociedad. La sistematización lograda partió de criterios de científicos y estudiosos reconocidos y de concepciones manejadas por organismos internacionales.

En la región y como resultado de recomendaciones derivadas de conferencias internacionales e informes como los de la Declaración de Jomtien (Tailandia, 1990), el Informe Delors (1996), las Conferencias Iberoamericanas de Educación (desde 1989) y otras investigaciones regionales, se desarrolló un Primer Estudio Internacional Comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados en 3º y 4º grados del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación en el año 1997 y un "Segundo estudio regional comparativo y explicativo" (SERCE) en los años 2004-2007.

En este último se hizo un análisis de tendencias para la enseñanza y aprendizaje de la Matemática, que se fundamentó en las prácticas educativas de la década del ochenta, recogidas en informes internacionales. En él se consideran las nuevas propuestas curriculares para la enseñanza de las matemáticas, y se destacan:

- Plantear como punto central del currículo las finalidades de la educación matemática para ajustarlas a las necesidades del ciudadano y la sociedad.
- Promover el papel social de la educación matemática en un mundo en que la tecnología desempeña un papel dominante.
- Considerar la resolución de problemas como centro de las matemáticas escolares.

- Acompañar las propuestas de innovación y reforma curriculares con materiales desarrollados en torno a propuestas didácticas y textos.

A partir de estos informes, se reorienta la selección de los contenidos de los currículos desde la década del noventa y se propone como criterio incluir en los currículos las estructuras conceptuales y procedimientos y estrategias que fomenten el pensamiento divergente y ayuden al desarrollo de valores y actitudes. De esta manera, el aprendizaje se concibe no sólo asociado a los aspectos cognoscitivos, sino conectado a los valores, normas y vinculado al campo afectivo.

En otros estudios realizados por Juan D. Godino en el año 2009 se propone un análisis sobre los tipos de conocimientos que deben tener los profesores de Matemática. El autor señalado parte de definir su concepción de la Didáctica de la Matemática, y señala que es "una disciplina que asume el compromiso de articular las diversas disciplinas interesadas en el estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas (Godino, J.D, 1991) (matemáticas, epistemología, psicología, pedagogía, sociología, semiótica, etc.) nos lleva a proponer la expresión "conocimiento didáctico-matemático del profesor" para referirnos a dicho complejo de conocimientos y competencias profesionales." (Godino, J.D. pág. 3, 2009). Desde esta concepción se incluye dentro del conocimiento didáctico, el conocimiento del contenido matemática, las competencias del profesor para saberlo transmitir y enseñar a sus estudiante a partir del conocimiento de los mismo.

Investigadores cubanos (M. J. Llivina, R. Hernández, V. Arencibia, C. Suárez, M. Díaz, D. González, 2004), señalaron que existe una estrecha relación entre la concepción de la matemática como ciencia y la concepción que se asume de su enseñanza. Entre las tendencias que han predominado señalan:

- "Las Matemáticas no son un producto terminado sino una rama de la Ciencia con una dinámica específica (trabajo con problemas como clave para enseñar la Matemática).
- La Matemática es vista como una ciencia monolítica inmutable, estática, sin desarrollo, la cual puede ser descubierta pero no creada (punto de vista platonista).
- La Matemática es vista como una ciencia útil que abarca un conjunto de teorías, fórmulas, reglas, etc. que sirven para resolver determinados problemas prácticos (punto de vista instru-

mental, es común encontrarlo en la enseñanza para ingenieros y otros profesionales no matemáticos.” (Llivina y otros, pág. 15, 2004).

Dentro de otras experiencias a considerar por el impacto que ha tenido a nivel conceptual y práctico es la aplicación en Cuba del proyecto “Acortando distancia entre los profesores de ciencias e investigadores”, auspiciado por la UNESCO entre los meses de marzo a noviembre de 2009. El mismo facilitó que profesores de Matemática de la Educación Secundaria fuesen beneficiarios de un curso de entrenamiento en la Universidad de la Habana.

El entrenamiento permitió que los profesores participantes se vincularan a uno de los proyectos de investigación de la facultad de Matemática-Computación de la Universidad de La Habana. En dicho entrenamiento, actualizaron sus conocimientos sobre la Matemática profundizando en algunos contenidos no estudiados en su formación además de desarrollar habilidades y destrezas en la asimilación e introducción de nuevos procedimientos y tecnologías que complementaron y actualizaron sus conocimientos y habilidades prácticas.

El proyecto concluyó con la elaboración y aplicación de un curso para estudiantes talentosos sobre grafos y problemas de optimización, y la selección de una variedad de problemas propuestos en olimpiadas internacionales relativos al tema. Al respecto, el decano de la Facultad y Presidente de la Sociedad Cubana de Matemática y Computación, confesó que él siempre ha creído que para enseñar bien la matemática hace falta saber matemática, saber enseñarla y amarla. Sólo así se puede lograr en los niños y jóvenes el gusto por la misma y no el rechazo como ocurre en muchas ocasiones. Si no te enseñan a pensar matemáticamente, a razonarla, difícilmente la comprenderás y la aprenderás.

A pesar de haber avanzado en los planteamientos de la necesidad de buscar nuevas vías para enseñar y aprender la Matemática y en ellos la importancia de la formación de los profesores, se sostiene (Llivina y otros, 2004) que predomina una práctica tradicional en ambas esferas y lo diferente y novedoso depende fundamentalmente del interés y los deseos de innovar de los educadores en la práctica en condiciones muy difíciles como se ha fundamentado.

En función de las tendencias valoradas previamente, y de las condiciones reales existentes en el momento actual del desarrollo, veamos cuáles han de ser los mínimos requerimientos para la formación inicial de los profesores de Matemática.

### Contenidos de Matemática.

Cada día estoy más convencido de que para ser un buen profesor o profesora de Matemática, es imprescindible saber bien y mucha Matemática. Creo que el profesor o profesora ha de “mirar” la matemática escolar como si lo hiciera desde lo alto de una montaña, desde arriba, con profundos conocimientos acerca de la misma y con la capacidad de fundamentar desde una visión integradora cada uno de los contenidos de la Matemática Escolar.

Lo anterior implica que hay un mínimo de contenidos matemáticos que son imprescindibles para la formación inicial, que independientemente de la elaboración-enfoque curricular que se decida, voy a exponer en los contextos disciplinares de la ciencia:

DISCIPLINAS	CONTENIDOS
Análisis Matemático	Análisis en real de variable real. Análisis en $\mathbb{R}^2$ . Análisis en $\mathbb{R}^n$ . Análisis complejo de variable compleja. Elementos de Teoría de la Medida.
Álgebra	Álgebra Lineal. Estructuras Algebraicas (Grupos, anillos, cuerpos, ampliaciones de cuerpos) Construcción de los dominios numéricos (naturales, enteros, fraccionarios, racionales, reales, complejos e hipercomplejos).
Geometría	Geometría analítica en el plano. Geometría analítica en el espacio. Geometría axiomática. Geometrías no euclidianas.
Fundamentos de la Matemática	Teoría de Conjuntos. Relaciones. Funciones. Cálculo proposicional. Cálculo de predicados de primer orden.
Ecuaciones.	Ecuaciones diferenciales ordinarias.
Probabilidades y Estadística	Teoría Combinatoria. Sucesos aleatorios. Álgebra de sucesos. Probabilidades. Estadística Descriptiva. Elementos de estadísticas matemáticas. Introducción a la teoría de estimación
Historia y Epistemología de la Matemática.	Elementos de Historia y Epistemología de la Matemática Escolar.

Está claro que estos son los contenidos esenciales que en mi opinión no deben faltar en el currículo. Esta afirmación la hago luego de haber revisado un importante número de currículos de matemática escolar de Latinoamérica y el Caribe, de algunos países de Europa y de los EUA y haber buscado la relación con los contenidos de las matemáticas superiores con los de la escuela. También es bueno destacar que en los años 80 se realizó una investigación por la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona” de La Habana, para la elaboración del Plan de Estudio C, que entró en vigor en los 90. En esta investigación se encuestaron los más brillantes profesores universitarios e investigadores de la Matemática en Cuba, para, a partir de los contenidos del currículo de la escuela cubana, se llegara a un consenso acerca de cuáles debían ser los contenidos de la formación docente. Los resultados fueron aproximadamente los que he descrito arriba.

### Contenidos de Psicología y Pedagógica.

La lista de contenidos correspondientes a este bloque puede ser interminable; dada la altísima complejidad de los procesos de la educación, formación y desarrollo y las cada vez mayores exigencias sociales a la escuela y en especial a los docentes. Sin embargo, considero que es posible, logrando un adecuado nivel de generalidad en los contenidos a abordar y enseñando a los estudiantes el cómo utilizar esos contenidos en su labor docente, integrarlos a partir de problemas profesionales generales, de manera tal que cada uno de los docentes en formación esté preparado para la búsqueda de alternativas de solución en los contextos de su labor educativa.

DISCIPLINAS	CONTENIDOS
Psicología	Nociones de Psicología de la Personalidad y de su desarrollo por edades. El diagnóstico psicopedagógico del escolar. Teorías de aprendizaje. El aprendizaje escolar.
Pedagogía	Didáctica general. Teoría de la Educación. Organización e higiene escolar. Tecnología Educativa. Historia de la educación en América y en el país.
Investigación Educativa	Metodología de la investigación educativa. Elaboración de proyectos de investigación, desarrollo e innovación educativa.
Educación para el desarrollo sostenible	Educación, desarrollo y sostenibilidad en las condiciones actuales del desarrollo. Paz y derechos humanos y de la infancia. Educación sexual, reproductiva y para la salud. Prevención de las ITS y el VIH/SIDA. Prevención de riesgos por desastres naturales. Educación para el cambio climático.

DISCIPLINAS	CONTENIDOS
Filosofía y sociología de la educación.	Dialéctica. Sistemas de relaciones sociales en la educación. Agentes y agencias educativas. Educación popular. Ética y tacto pedagógicos.

### Contenidos para la formación práctica.

Los contenidos que presentaremos a continuación tienen que ver directamente con la formación práctica o laboral de los estudiantes. Entre ellos se encuentran los correspondientes a la Didáctica de la Matemática, disciplina que en mi opinión debería funcionar en el currículo como la disciplina integradora, asumiendo además la responsabilidad de la organización, desarrollo, monitoreo y evaluación de la práctica profesional que desarrollen los estudiantes en el proceso de su formación.

DISCIPLINAS	CONTENIDOS
Didáctica de la Matemática	El proceso de enseñanza-aprendizaje de la Matemática escolar. Funciones didácticas de la clase de Matemática. Competencias de la enseñanza-aprendizaje de la Matemática, con énfasis en la resolución de problemas.
Práctica y Resolución de Ejercicios y Problemas de Matemática Elemental.	Ecuaciones lineales, cuadráticas y de orden superior. Problemas que conducen a su resolución. Sistemas de ecuaciones lineales. Teoría de los números. Geometría.

### Acercamiento al ¿cómo enseñar en la formación de profesores de Matemática?

Según la concepción vigotskiana del desarrollo, lo que el alumno puede hacer hoy en cooperación, mañana podrá hacerlo solo. Por lo tanto, el único tipo de instrucción adecuada es la que marcha delante del desarrollo y lo conduce; debe estar dirigida más a las funciones de maduración que a lo ya maduro. La educación debe estar orientada hacia el futuro, no hacia el pasado. La educación –como se hace explícito en el paradigma histórico - cultural- se concibe como motor del desarrollo humano y social.

A partir de aquí se puede entender la educación desarrolladora como aquella que conduce al desarrollo humano y social, que va delante del mismo, a decir de Vigotsky y sus seguidores, guiando, orientando, estimulando; que tiene en cuenta el desarrollo actual para ampliar continuamente los límites de la zona de desarrollo próximo o potencial, y por lo tanto, los pro-



gresivos niveles de desarrollo del sujeto. La educación desarrolladora promueve y potencia, los aprendizajes desarrolladores.

Un aprendizaje desarrollador es aquel que garantiza en el individuo la apropiación activa y creadora de la cultura, propiciando el desarrollo de su auto - perfeccionamiento constante, de su autonomía y autodeterminación, en íntima conexión con los necesarios procesos de socialización, compromiso y responsabilidad social.

En el caso de la enseñanza-aprendizaje de la Matemática, el significado del aprendizaje desarrollador es esencialmente el mismo, entendiendo como contenido aquella parte de la cultura contentiva de los conocimientos de la Ciencia Matemática.

Una concepción de la Didáctica de la Matemática que contemple explícitamente el aspecto desarrollador de la enseñanza y del aprendizaje ha de tener en su base el análisis epistemológico del conocimiento matemático que ha de ser enseñado y aprendido desarrolladamente. Es precisamente la epistemología de la Matemática la que debe permitir la comprensión acerca de las características del contenido de aprendizaje y como éste ha sido históricamente asimilado por la sociedad. A su vez, el estudio de la naturaleza de la Matemática no puede verse separado de su historia.

### **La práctica pre-profesional de los estudiantes en formación:**

Tengo la convicción de que los estudiantes deben empezar a familiarizarse con su futura profesión desde el primer año de la carrera, paulatinamente; por ejemplo, ir a la escuela seleccionada para realizar la práctica tal vez una sesión quincenal en primer y segundo año, luego en tercero y cuarto años una vez a la semana, y el quinto año deberían tener un grupo donde desarrollen la docencia, y asistan un día a la universidad.

La idea es que la disciplina integradora de la carrera en coordinación con la de Práctica y Resolución de Problemas asegure que en los 4 primeros años, se trabaje intensamente con los libros de texto de la escuela,

que los estudiantes se familiaricen con ellos hasta la saciedad, que resuelvan cuanto ejercicio o problema aparezca en ellos que pueda ser de alguna dificultad.

Que los estudiantes aprendan a hacer un diagnóstico psicopedagógico haciéndolo, que visiten clases impartidas por los mejores docentes de la escuela y que luego la discutan y valoren todo lo bueno y lo malo que se ha hecho, que aprendan a preparar las diferentes actividades que realizarán en su vida profesional (incluyendo la de maestro-investigador).

### **Conclusiones:**

En este trabajo hay dos aspectos de cualquier currículo universitario que sólo son mencionados muy someramente: la investigación y la extensión universitaria. Esto ha sido totalmente intencional, pues por razones de tiempo resulta imposible acercarse con la profundidad que requieren ambos temas.

Los tres grupos de contenidos que he mostrado no son necesariamente todos aquellos que han de abordarse en el marco de la carrera, son exactamente aquellos que considero imprescindibles.

Las exigencias sociales para el desempeño de maestros y profesores son cada vez mayores, esto pudiera ser la causa de que en muchos planes de estudios para la formación inicial se hayan incluido gran cantidad de contenidos. Se hace necesario pensar con más fuerza en integrar estos contenidos centrados en los problemas profesionales que habrán de abordar en su vida profesional.

Los contenidos de enseñanza deben ser tratados con un carácter desarrollador, privilegiando el llamado trabajo con problemas (que incluye la identificación, la formulación y la resolución de problemas) y apoyados en la epistemología y la historia de la ciencia.

Es imprescindible atender a la formación teórica y práctica, vinculando el estudio con el trabajo en la escuela y que los jóvenes aprendan haciendo.

## Bibliografía básica:

- BOGOYA, D. J. (coordinador general): "Segundo estudio regional. Estudio comparativo explicativo regional 2004-2007. Análisis curricular". Publicado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO Santiago. Santiago, Chile, diciembre de 2005.
- CASTELLANOS, D. Y OTROS: Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador. Colección Proyectos. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona", La Habana, Cuba, 2001.
- DE GUZMÁN, M.: "Enseñanza de las ciencias y la Matemática". En: Revista Iberoamericana de Educación, No. 43, 2007.
- GODINO, J. D.: "Categorías de Análisis de los conocimientos del Profesor de Matemática". En: Revista Iberoamericana de Educación Matemática. No. 20, diciembre de 2009.
- LLIVINA LAVIGNE, M. J. Y OTROS: Consideraciones acerca del desarrollo de capacidades matemáticas en los estudiantes. La Habana, Cuba, 2004-09-16 (versión digital).
- LLIVINA LAVIGNE, M. J.: "Una propuesta metodológica para contribuir al desarrollo de la capacidad para resolver problemas matemáticos". Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. República de Cuba. Universidad Pedagógica "Enrique José Varona", La Habana, Cuba, 1999.
- MASSÓN CRUZ, ROSA MARÍA; LLIVINA LAVIGNE, MIGUEL Y ARENCIBIA SOSA, VICTORIA: "Estudio Comparativo en la Formación de Profesores de Secundaria Básica". Editorial Educación Cubana, La Habana, 2011, ISBN 978-959-18-0763-2.
- TANTI, F. (compilador): El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI, 1ra. ed., Editorial Siglo XXI Editores, Argentina, 2006.

## **b. “Profesores excelentes, cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe” Por la Dra. Bárbara Bruns (Estados Unidos) y el Dr. Javier Luque (Perú).**

Vemos la evolución de la región en las pruebas pisa 2012, estas pruebas que se realizan cada 3 años, que permite ver las tendencias. Vemos que algunos países de la región (Perú, Brasil, México) han registrado avances, pero seguimos por debajo de la línea del promedio. En el nivel superior está China, Shanghái, que están muy por arriba y lejos de nosotros. Vietnam está por debajo, pero hay que resaltar el avance que ha registrado, que a pesar de la falta de oportunidades que tiene el país, hay que ver lo positivo y saber que no todo es recurso, también depende de cómo están trabajando los docentes, que políticas están haciendo, etc.

Algunos países de América Latina realmente tienen una experiencia de esta nación, como Argentina, Uruguay que al comienzo del año 2000 eran los mejores de la región y dentro de una década no hicieron realmente un progreso. Para nosotros no es obvio el avance de la calidad en la educación, si es cierto que algunos países generan políticas que si están produciendo mejores resultados, sin embargo otros no, como Colombia también.

Es importante mencionar que solamente se relacionan 50 puntos con un año escolar, vemos que si bien esos son chicos que tienen 15 años y teóricamente deben estar alrededor de 8vo grado, esto nos dicen que los chicos en América Latina estarían 2 o 3 grados por debajo del nivel en el que se encuentran.

Cada vez hay evidencia más sólida y contundente de la importancia de los maestros, sobre todo hay evidencia más sólida sobre diferencias entre maestros. Hay estudios en Estados Unidos donde se puede medir maestros y estudiantes a través del tiempo para capturar “el efecto fijo” dicho por economistas, que nos dicen que los mejores maestros logran que sus estudiantes avancen 1.5 grados más, mientras que los peores docentes elevan solo medio grado durante un año escolar.

Nos podemos dar cuenta que tener un buen docente o un mal docente genera automáticamente una brecha de un grado de aprendizaje en los estudiantes. Si pensamos que hay chicos que tienen la mala suerte de tener docentes poco capacitados, vemos que las diferencias pueden ser acumulativas y muy grandes marcando la vida de los chicos en oportunidades laborales

futuras. Los efectos acumulativos son enormes, entendiéndose que docentes de peor calidad se agrupan en escuelas de bajo recursos.

Esto representa un cambio hacia como percibimos el docente. Antes lo percibíamos como alguien que trabaja al máximo todo el tiempo que se para frente a un salón de clases, todo el tiempo involucrado con los alumnos. Lo que esto nos dice es que hay dos tipos de personas, que si bien llegan al salón de clases, pueden tener el título de profesor pero no dominan los contenidos, no hacen la práctica docente correcta y esto es lo que genera estas diferencias. La clave es identificar cuáles son las diferencias en prácticas docentes y contenidos y tratar de generar políticas para cerrar esta brecha.

Creo que son cosas que cada familia sabe, los profesores, algunos son excelentes y otros no son tan buenos, pero en los últimos 10 años es que tenemos evidencias sobre el valor agregado y cantidad de mejoras de aprendizajes de los alumnos dentro de un año escolar.

Todas las investigaciones muestran que no hay relación directa entre los resultados, la capacidad de los profesores y sus características observables. Por ejemplo: el nivel de educación del profesor o la edad del profesor. Todos los elementos que son base para el reclutamiento no tienen correlación directa con los resultados de los alumnos, esto lo llamamos afectividad docente.

La afectividad docente puede variar tremendamente mientras que los profesores son similares (mismo salario, años de experiencia, aprendizajes). Este es un fenómeno que queríamos entender con la investigación.

Los chicos que tuvieron docentes del grupo de los mejores no solo les va mejor en las pruebas estandarizadas o en las pruebas durante la etapa en la escuela. Los estudios que han podido seguir a los estudiantes que tuvieron expuestos a buenos docentes a lo largo del tiempo muestran mayor capacidad de ingresar a la universidad, acceso a las mejores universidades, ganar mejores salarios, evitar embarazos en adolescente.

Son resultados importantes porque es una investigación que acaba de salir en los Estados Unidos y es uno de los primeros estudios compilando millones de observaciones de 2.5 millones de alumnos en toda la trayectoria académica de estos alumnos y constato que un mismo profesor del mejor grupo en la vida académica de este alumno tiene un impacto dramático en el aprendizaje. En cambio el cambiar a un profesor cada

año o remplazar a un profesor del grupo que no tiene buena calidad a uno que tiene buena calidad, mejoró el grupo dramáticamente de un año a otro.

¿Cómo puede ser que los mismos alumnos aprenden más con un profesor u otro?

Los maestros son distintos, algunos logran que los alumnos aprendan más que otros y estas diferencias son importantes para los chicos en la escuela y después de ella.

¿Cómo son los profesores en América Latina?

La literatura define a la Educación de América Latina como un equilibrio de bajo nivel, ya que se destinan pocos recursos para la educación, la calidad es inferior, generando así un círculo vicioso de bajo nivel.

Los docentes que están en este círculo de bajo nivel, son docentes de baja calidad, con resultados de bajos estándares en los programas de formación docente. Tienen un desempeño académico más bajo del promedio y usualmente entran a la docencia por una 2 o 3era opción. Hay dificultades y retos en la formación docente, el currículo tiende a ser muy teórico, los docentes no se gradúan preparados adecuadamente para salir al salón de clases. Los estándares de contratación en general son muy bajos y los docentes están en un contexto donde hay falta de incentivos financieros y profesionales adecuados. Las remuneraciones son relativamente bajas. En muchos países, la trayectoria salarial es muy plana, las escalas salariales no están asociadas con la efectividad del docente sino en años de experiencia o grado académico que tengo y hay un bajo nivel de rendición de cuentas. La sociedad no pide cuentas de por qué estamos en ese bajo nivel de equilibrio.

Los chicos que acceden a ser docentes en América Latina y en otras partes del mundo, en la prueba pisa hasta el año 2006, se les preguntaba que querían ser cuando acaben el colegio, algunos decían ingenieros, maestros, etc.

Vemos que los chicos que querían ser ingenieros tuvieron resultados más altos en matemáticas con relación a los que querían ser profesores. La diferencia porcentual en los países de América Latina es mayor. Vemos que los chicos de 15 años que se interesan por ser docentes no son los mejores de la clase.

Los estudiantes más débiles son los que se convierten en profesores. Hay que cambiar esa dinámica y salir del bajo nivel de equilibrio del cual hablamos anteriormente. El dominio de contenidos de los docentes es muy bajo, los profesores acá en dominicana en la prueba CERSE sacaban 55 puntos sobre una escala de 100. Ese fenómeno se ve en la mayoría de los países de la región donde se ha podido hacer el análisis y tomar la prueba a los docentes sobre manejo de contenidos.

En Perú se hizo una prueba donde vemos que en nivel 0 de comprensión lectora están el 36 por ciento de los docentes y en matemáticas el 48 por ciento; docentes de 6to grado, un tercio no es capaz de hacer un ejercicio de comprensión lectora adecuadamente.

Esto es un problema solo de América Latina y como nos comparamos con otras regiones, se hizo un estudio para analizar el dominio de contenido en diversos países del mundo y vemos que si bien no participaron todos los países de América Latina solo Chile, que podemos decir que Chile es uno de los países con más éxito en el sistema educativo, que ha logrado avances. Es una de las estrellas en la región y vemos que los docentes de Chile están muy por debajo de sus pares en China, Singapur, Rusia, Alemania, España, Boswana, Filipinas tanto en primaria como en secundaria. Esto nos dice que hay algo que hay que ajustar en el tema de formación docente y cómo garantizamos que los docentes tengan el manejo adecuado de contenido.

Tenemos retos en captar a los mejores docentes y sabemos que se logra poco en manejo de contenidos y otra pregunta es qué tan bien lo hacen en el aula.

Podemos tener poco contenido, pero tal vez lo hacen excelentes en el aula, promoviendo el aprendizaje de los chicos, etc.

Con el estudio hicimos visitas a los salones de clases para medir el acercamiento de los profesores y cómo se manejaban. 4 años atrás decidimos lanzar una investigación sobre la práctica de los profesores dentro del salón de clases en América Latina. Porque al final de cuenta, ninguna inversión en educación puede producir resultados en términos del aprendizaje de sus alumnos sino tiene impacto en la práctica docente en el salón de clases.

Cualquier argumento de gastos del PIB de educación sino afecta la interacción entre el profesor y los alumnos, no puede producir resultados en términos de aprendiza-

je. Lo que acontece en el salón de clases es fundamental y ningún país puede esperar retornos en educación sin asegurar que el gasto se transforme en actividades y productos y el producto principal es la dinámica en el salón de clases y solo así se puede producir impacto.

Nos dimos cuenta que no hay investigaciones sobre la práctica docente de los profesores en el salón de clases. Luego de la investigación que hicimos, llegamos a 7 países diferentes, también ciudades y provincias, en total en más de 3 mil escuelas y 15 mil profesores en salones de clases. Utilizamos un método de observación sistemática para permitir la comparación teniendo en cuenta las diferencias de los países (lenguajes, lugares, culturas, etc). En cada clase hicimos 10 observaciones de la práctica con una ficha de observación escribiendo exactamente lo que hace el profesorado, las herramientas que utilizan y el porcentaje de los alumnos que participan, que prestan atención, etc.

Este método tiene varias ventajas, porque al hacerlo con una muestra representativa de los países y con visitas no predecibles, ningún profesor sabía de las visitas. Nos sentamos al final del salón, sin hablar nada, solo observábamos y marcábamos cada 5 minutos lo que hacía el profesor y los alumnos.

Con este método podemos producir una visión representativa del funcionamiento del sistema educativo. El mismo ha sido utilizado en otros países como Estados Unidos lo que nos da la posibilidad de hacer un estudio comparativo de la práctica docente entre países.

Cualquier profesor bien preparado, que llega a la clase con una planificación, con metas fijas de lo que quiere hacer, debe utilizar por lo menos 85 por ciento del tiempo del aula con actividades de aprendizaje. Cada profesor necesita un tiempo de logística, pero esto no debe superar más de 15 por ciento del tiempo del trabajo en aula.

Lo que observamos en América Latina es que no existe ningún país promedio que utilice más del 65 por ciento del tiempo en actividades de aprendizaje. Comparando esto con otras buenas prácticas, el profesor pierde 20% de trabajo de calidad lo que se traduce a 1 día en la semana que se pierde por no tener el nivel de preparación y por no tener el compromiso necesario.

Ese 20% de tiempo perdido se utiliza en procesos administrativos y 5-14% del tiempo, el profesor básicamente no está haciendo nada (fuera del aula, llega tarde, sale temprano, se va a la oficina).

Haciendo un análisis correlacionar del uso del tiempo no es una sorpresa que cuanto menos tiempo en el aula peor resultados de aprendizajes en los alumnos.

Los profesores tienen prácticas pedagógicas muy tradicionales. El porcentaje más alto del tiempo es escribiendo en el pizarrón, igual en lugares donde se ha invertido en la tics, como Honduras, Perú, pero no están siendo utilizados. Los profesores destinaban el 1% del tiempo para utilizar las tics en los salones de clases.

Un resultado muy importante y que se debe tomar en cuenta para políticas educativas es que observamos enormes diferencias en las prácticas pedagógicas entre un profesor y otro, dentro de la misma escuela. Profesores que utilizan 100% para actividades de aprendizajes, mientras otros utilizan 40%. Los directores deben darle seguimiento al profesorado para que todos tengan un mismo nivel de ejecución de práctica docente en el salón.

Con este panorama de la realidad que está aconteciendo en las escuelas de América Latina, investigamos lo que están haciendo los países, cuáles son las reformas que están siendo implementadas y dónde hay evidencia de éxito.

Las áreas de reforma que se deben implementar son: estrategias para reclutar mejores profesores, estrategias para que sea más efectivo el aprendizaje, estrategia para aumentar los incentivos y motivar a los profesores para que se haga el trabajo.

Lo que la investigación muestra es que los profesores no están recibiendo el apoyo, los incentivos ni las condiciones necesarias para ser exitosos en el trabajo, lo que conlleva a una falta de aprendizaje y un trabajo no significativo en los alumnos y en el salón de clases.

### **c. “La Formación Docente Primaria y Secundaria en China: Características y Desafíos”. Por la Dra. Zhao Xuemei (República Popular de China).**

La educación primaria y secundaria en China ha sido exitosa y como resultado manifestados en varios aspectos, hemos logrado éxitos como competencia a nivel internacional. En nuestro país la formación docente primaria y secundaria está basada básicamente en la educación normal, pero este sistema de educación normal, de hecho, ha tenido varios ajustes a lo largo de más de 30 años, se puede decir que ha tenido cambios en el modelo.

En los años posteriores de la nueva China en el año 1949, hubo un modelo de la educación normal de carácter planificado. En ese modelo de carácter planificado en el sentido de la totalidad de los profesores primarios y secundarios eran egresados de las escuelas normales secundarias o superiores, también en términos de que había muchos incentivos para que más jóvenes se incorporaran a educación, era un modelo normal pero totalmente gratuito, incluyendo la comida y el alojamiento. Lo que motivaba a los jóvenes para seleccionar la carrera docente.

Este sistema fue interrumpido en China por el estallido de “la gran revolución cultural” que tuvo lugar desde 1966 -1976. Es decir, 10 años de cambios sociales, por lo que este sistema fue interrumpido, pero luego de esta revolución, en China se manifestaron ajustes y recuperaciones.

En el año 1978, el gobierno chino publicó una política muy importante para la educación normal, incorporada en “Decisiones sobre el Fortalecimiento y el Desarrollo de la Educación Normal”. Con esta política, la formación docente de China conoció un período de recuperación acompañada de ajustes desde finales del setenta hasta finales del ochenta.

En esa época, por existir una asimetría entre la demanda de maestros primarios y secundarios y su oferta, por un aumento de niños a la edad escolar y efectos dejados por la suspensión de la educación normal en la “Gran Revolución”, escuelas normales tuvieron una expansión rápida. Es obvio que esas políticas jugaban un papel relevante en aspectos vinculados a la duración, los currículos y la forma de gestionar de escuelas normales, lo que hizo a la educación normal de China entrar en un desarrollo estable y sano.

Hasta mediados del ochenta, la magnitud de la formación docente de China había superado la que tenía en las décadas cincuenta y sesenta. En 1986 se publicaron en el país nuevas políticas educativas hacia la flexibilización de la educación normal. Unas universidades de carácter general estaban permitidas a integrarse a la formación docente secundaria mediante la creación de departamentos pedagógicos.

En este período, se presentó también una tendencia a la reducción de escuelas normales secundarias, acompañada de un aumento de institutos o universidades normales, por la existencia de las necesidades de mejorar el perfil insuficiente de docentes primarios y secundarios para adaptarse a las nuevas exigencias con reformas en los materiales de la enseñanza primaria y secundaria.

Con todos esos cambios, se consolidó un nuevo sistema de la formación docente en China, de carácter abierto y adaptado a la nueva realidad, basado en dos piernas: instituciones normales y universidades de carácter general.

Desde finales del noventa, para satisfacer exigencias del mejoramiento del perfil del maestro, en 1996 se creó en China el máster en la especialidad pedagógica en 16 universidades, entre las cuales está la Universidad Normal de Pekín. El número de universidades que ofrecen la formación del postgrado en la especialidad pedagógica ha tenido un incremento rápido, desde 29 en 1999 hasta 57 en 2007.

A partir de 2009, se creó en China el doctorado en la especialidad pedagógica en 15 universidades, entre las cuales se encuentra también la Universidad Normal de Pekín. Las escuelas normales secundarias se redujeron de 815 en 1999 a 196 en 2007, mientras que las universidades o institutos normales aumentaron de 87 a 97 para el mismo período.

Hasta el final de 2009, las universidades con departamentos pedagógicos eran de 369, cifra mucho más alta que la de las instituciones normales superiores. En el primer decenio del nuevo siglo, a medida que se ha venido reduciendo el número de alumnos primarios y secundarios matriculados, resultado de la política de familia planificada, se ha presentado una tendencia a la fusión de escuelas primarias y secundarias.

Por otro lado, gracias a la mejora en el nivel de salario del maestro, hay cada vez más jóvenes que aspiran a la profesión de maestro. Como resultado de una mayor oferta que la demanda del profesorado, se ha ido mejorando cada vez más el perfil del profesor primario y secundario.

Otra política no menos importante en la educación normal es que a partir de 2007 comenzó a practicarse el estudio gratuito para los alumnos en carreras normales de las universidades directamente dependientes del Ministerio de Educación, que son seis en la actualidad (distribuidas en Pekín, Shanghái, Huhan, Chongqing, Jilin y Xi'an).

En la actualidad, el 70% de los maestros de educación primaria, y el 95% de los docentes de secundaria, han obtenido la titulación de grado, e incluso los maestros de la escuela secundaria superior.

En la actualidad, la mayoría absoluta de maestros primarios y de escuelas secundarias de primer ciclo (90%) y también de los docentes de las escuelas secundarias superiores (80%) en China, son egresados de institutos o universidades normales, por lo que la estructura del currículo de esas instituciones ejerce influencias importantes en la calidad de esos docentes y por consiguiente, de la educación primaria y secundaria del país.

Los últimos años han evidenciado ajustes hechos en el currículo de la educación normal de China. En la década de los ochenta, el currículo de la educación normal constaba de cuatro bloques de asignaturas, a saber, el de las obligatorias comunes, el de las obligatorias profesionales, el de las opcionales y las prácticas. Entre las asignaturas obligatorias comunes había pedagogía, psicología y métodos de enseñanza, que en su conjunto representaban un 15% de créditos totales.

En la década de los noventa, se hicieron modificaciones en el currículo de la educación normal, orientadas a un mayor énfasis en asignaturas de pedagogía, psicología y métodos de enseñanza como asignaturas troncales obligatorias. Además se establecieron nuevas asignaturas, como por ejemplo, el aprendizaje de mandarín, la técnica de escribir caracteres chinos con pincel (maobizi), conocimientos básicos sobre las bellas artes, sobre la música, etc. Además, las prácticas aumentaron desde seis horas a la semana hasta las ocho (las prácticas se hacen normalmente en el séptimo y el octavo trimestres).

En octubre de 2011, el Ministerio de Educación elaboró una nueva política para orientar ajustes en la estructura del currículo en la educación normal, llamada "Estándares del Currículo de la Educación normal (de carácter experimental)", con el propósito de promover la difusión de asignaturas estandarizadas y mejorar la calidad de la formación docente.

En este documento se ha planteado la idea de establecer un sistema de currículo normal, apoyado en seis áreas, que son la psicología infantil y su desarrollo; conocimientos educativos, conocimientos especializados, requisitos morales, requisitos profesionales y prácticas de enseñanza. Más allá de estudios teóricos, las prácticas en ambientes escolares son el principal complemento a la formación de los docentes. Este contacto directo con su futuro mundo laboral, ayuda al docente a superar miedos iniciales, a conocer los procedimientos reales de una institución educativa. Le da la oportunidad de poner en práctica metodologías y actividades, y conocer a docentes con experiencia con quienes puede intercambiar ideas, opiniones y aprendizajes.

En la actualidad, en nuestro país se exige a los alumnos normales hacer no sólo prácticas necesarias como una parte de su estudio obligatorio, sino también voluntarias en escuelas rurales.

## Desafíos en la formación docente

El currículo en la educación normal enfrenta la tarea de mejorarse en términos de una reducción gradual de cursos sobre conocimientos especificados;

En cuanto a las prácticas educativas, su importancia no está relacionada sólo con el tiempo que se dedica, sino más con cómo hacerlas para mejorar resultados de esas actividades.

## La competencia de los docentes.

Lo preocupante es la competencia de los docentes en su oficio. Hoy apenas existe la relación tradicional de maestro-aprendiz entre los profesores expertos y los nuevos. Si antes los jóvenes docentes recién graduados tenían que ser guiados en la pedagogía durante varios años por los viejos maestros sirviéndoles de asistente antes de enseñar, hoy en día quedan ahorrados esos procesos. Es decir, muchos jóvenes son colocados delante de la pizarra inmediatamente tras hacerse máster o doctor.

Actualmente, más de un tercio del profesorado son esos enseñantes poco peritos. El vertiginoso desarrollo de la economía requiere cada día más personal bien preparado, y con la continua mejora del nivel de vida el pueblo también reclama por una mejor educación. Tantos factores constituyen grandes desafíos para la enseñanza superior del país.

### Titulación de profesor

A partir de finales de 2000, comenzó en China el sistema de titulación de profesor. Uno ha de presentarse a un examen para acceder a la profesión de enseñanza. El examen que deben superar incluye una prueba de Chino Mandarín y cuatro pruebas de pedagogía, psicología, metodología y habilidades o capacidades de enseñanza.

Las tres primeras se realizan de forma escrita y la última de forma práctica. En ella el docente debe demostrar tener conocimientos sobre la materia específica, sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje y la gestión del aula. Una vez superada la prueba, un docente chino puede solicitar un certificado académico. Tras la obtención del mismo podrá ser seleccionado de forma local por las escuelas, ya que no existe un examen unificado de acceso laboral.

### d. “Estado de la situación del perfil docente en República Dominicana”. Por el Lic. Darwin Carballo (EDUCA).

El techo de la calidad de un sistema educativo está determinado por cuánto sabe y qué competencias tienen sus educadores y eso tenemos que tenerlo muy claro, si queremos levantar la calidad del sistema educativo. El 70% es lo que saben los estudiantes respecto de sus maestros, es decir, las niñas/os dominicanos son muy inteligentes, probablemente de lo más efectivos porque son capaces de saber hasta el 70% de lo que sus profesores saben.

Esta realidad del tema docente en la política educativa está plasmada en el pacto nacional por la reforma educativa. Creo que hay un eje de políticas públicas que es un ejemplo para toda la República Dominicana.

Los temas tratados en la reforma son: la calidad educativa como eje inicial, la cultura y autoevaluación como una necesidad que tiene que ver con formación docente, el ingreso y ascenso por concurso.

Cuando se nos planteó desde el PREAL abordar la situación docente, se nos ocurría que esto no podría ser unidimensional, sino multidimensional, tomando en consideración: la calidad, cómo se sienten los docentes, cómo se están haciendo las evaluaciones de mejoramiento continuo, formación de servicio, paquete de remuneración complejo que debemos considerar, etc.

Este trabajo lo estamos haciendo gracias a una articulación pública-privada, entre actores de la cooperación multilateral, sector privado y estado dominicano. Es un esfuerzo de todos, porque lo que procuramos es evitar duplicar esfuerzos, alinearnos y aprovechar los recursos, siempre escasos, que tenemos y esto le dio origen a este simposio.

¿Cuántos son los docentes dominicanos? No lo sabemos con precisión, tenemos varios datos oficiales que difieren entre sí. Estadística del MINERD = 63 mil RRHH, 70% mil, otras fuentes del MINERD = 80 mil. Hay un rango de estadísticas oficiales de variación de 17 mil educadores. Por más datos oficiales concretos que tenemos, no sabemos a ciencia cierta cuántos son.

75% mujeres son educadoras; 97% tienen título profesional, 82% tienen título pedagógico, sin embargo la paradoja de la que siempre hablamos, a pesar de ser uno de los países con mayores niveles de titulación en educación tenemos peores resultados en el aprendizaje de los estudiantes. 51% tienen 10 años o más en el ejercicio de la educación. La mayoría de los directores tiene más de 10 años en funciones.

65% están en el nivel primario. Solo un 5% de profesores titulados está en primera infancia y 13% en educación secundaria, lo cual nos habla a la clara de la necesidad de incrementar docentes debidamente formados para las puntas del sistema: primera infancia y educación secundaria.

Sin embargo, la política institucional, está claramente definida en la República Dominicana, las leyes de educación, el estatuto del docente, el currículo y más recientemente los estándares profesionales dejan a la clara y de modo totalmente medular la forma en cómo deben actuar los educadores. El problema es que del dicho al hecho...ustedes saben cómo concluye ese refrán.

Se pierde 1 de cada 5 días del calendario escolar en el mal manejo del uso del tiempo. 25 instituciones de educación superior que pueden dar formación docente en 2008, sin embargo 30% de estos programas no



cumplían con los reglamentos vigentes del MESCYT, no todos los programas de formación docente contemplan la práctica docente.

No hay una política estandarizada y efectiva en los procesos de admisión. El ISFODOSU e INAFOCAM son instituciones que tienen programas de práctica docente.

“Los estudiantes de bajo rendimiento se inscriben en la carrera de educación” rector de la UASD.

Los concursos de oposición son una tradición en el país, pero la rigurosidad metodológica, en los procesos ha ido ganando terreno; mientras en el año 2006 el 60% de los que se presentaban a concurso lograban pasar, hoy hay apenas un 25% de mayor rigurosidad, hay un proceso por el cual los aspirantes a los cargos recurren más a las pruebas de concurso, en definitiva lo que el pacto plantea se está cumpliendo y cada vez de mejor manera.

El siguiente paso es analizar cómo es el manejo del docente en el país. Grupo de países que nos hablaron en las presentaciones anteriores, que son reconocidos por su calidad académica entre los que se encuentran: Finlandia, Singapur, Corea del sur, Ontario, uno de los estados de Canadá y Vietnam, se está comparando también con Chile, Colombia y Brasil con las mejores prácticas en los distintos estados de Brasil.

Esta comparación es para saber cómo esta República Dominicana con estos países, pero más importante para poder tener ideas, propuestas de políticas que logren encontrar cómo podemos atraer, retener y motivar docentes de excelente calidad, que es la clave para lograr alcanzar una calidad educativa de excelencia.

Se compara la formación inicial de los docentes, luego la selección (quiénes terminan siendo los docentes) términos de retención y promoción, autonomía de los docentes, cuáles son las reglas de ascenso dentro de los sistemas, un componente importantísimo es la evaluación, considerada ésta como el continuo mejoramiento, la formación en servicio y la remuneración.

Los resultados académicos que tienen estos países no son fortuitos, se basan en un manejo excelente de la profesión docente. En promedio tienen un manejo coherente a lo largo de las 6 dimensiones.

República Dominicana de acuerdo al promedio de los países de América Latina, en términos de promoción, en formación en servicio y en evaluación para el continuo mejoramiento, estamos retrasados en comparación con los demás países.

Hemos hecho avances en los estándares profesionales en el nuevo diseño de la carrera docente y en la evaluación docente. Esto haría que una vez se logren implementar de manera correcta en el país, seguramente R.D. estaría a la vanguardia de muchos países en América Latina.

Hay que asegurar que el nuevo currículo les brinde las herramientas a los futuros docentes para implementarlo.

El curso sistémico de políticas permitiría atraer a los mejores, pero en este aspecto específico se ha demostrado y lo ha hecho Chile y otros países, y ha dado resultado las becas para estudiantes interesados en formación docente. Hay que cambiar el imaginario de la profesión en el país, hay que entender y hacer entender a las personas que la docencia es la profesión de las profesiones y eso se logra con un conjunto sistémico de políticas apoyándonos en las campañas publicitarias.

Hay bastante espacios para el mejoramiento y la formación inicial. Se deben mejorar los programas de formación en servicio, empezando por un censo y una caracterización, ya que como se mencionaba anteriormente, no sabemos con exactitud algunas cifras de los docentes y la calidad de los programas de la formación en servicio, que tiene que estar atada a las necesidades de los docentes.

A pesar de que la remuneración del docente en el país, en nivel básico es apropiada no hay suficiente variación entonces. Todos los docentes están ganando igual y se ha demostrado con diversos estudios que hay que fomentar y premiar a aquellos docentes que hagan un trabajo excelente y hay políticas que se están aplicando en muchos países (Brasil, es un caso particular, en donde se están concediendo muchas bonificaciones con relación al desempeño que están teniendo resultados importantes).

En definitiva, es vital un censo de docentes, el país necesita saber el número para poder planificar políticas acordes, ordenadas y racionales con los recursos que contamos, una política efectiva de los ingresos de la carrera docente, contenidos curriculares acordes a los niveles. No se puede formar educadores sin prácticas docentes, necesitamos profesionales en la primera infancia y el nivel secundario.



5<sup>to</sup>

CONGRESO  
INTERNACIONAL



ideice

2014

PROFESIÓN  
DOCENTE:  
UNA  
DECISIÓN  
SOCIAL



1. PANEL: "PROCESOS Y LOGROS DE APRENDIZAJE"



# 1. Panel: “Procesos y logros de aprendizaje”

## 1.a. Oferta y demanda del nivel inicial. Por el Dr. Boanerges Domínguez.

### INTRODUCCIÓN

Los esfuerzos en la modernización y el fortalecimiento del Sistema Educativo Dominicano han tenido en los últimos años especial atención en la educación inicial, enfocándose en mejorar la calidad y ampliar la cobertura en la población de niños y niñas de 3 a 5 años, priorizando los infantes residentes de hogares en condiciones de pobreza. En este contexto se desarrolla la primera fase de la Actualización del Estudio Oferta y Demanda del Nivel Inicial 2014, con la finalidad de localizar la población infantil objeto de estudio y diagnosticar la demanda y la oferta educativa.

El presente estudio describe el marco general de la demanda y oferta con base en la documentación estadística disponible, identificando los Distritos Escolares y Direcciones Regionales con situaciones críticas en términos de oferta y demanda de la educación inicial y de manera particular en el nivel pre-primario. Asimismo, realiza un análisis descriptivo y georeferencial de los indicadores de cobertura en el Nivel Inicial y Pre-primario, y de los niveles socioeconómicos en la población menor de 6 años.

### OBJETIVOS

La Actualización del Estudio Oferta y Demanda del Nivel Inicial tiene como objetivos generales: a) actualizar y completar el estudio estadístico, descriptivo y analítico sobre las características y condiciones de la demanda y la oferta educativa pública y privada del Nivel Inicial en República Dominicana, discriminando la población en zona de pobreza y pobreza extrema; y b) describir la población infantil de 0 a 5 años existente a nivel nacional de cada Regional y Distrito Educativo, que permita contar con insumos para la ampliación de la cobertura de los distintos grados del Nivel Inicial.

### PRINCIPALES REFERENTES TEÓRICOS

La educación inicial, a partir de la Ley General de Educación 66-97, se formaliza en la década de los 90's como el primer nivel del Sistema Educativo Dominicano. Desde entonces el Estado ha incrementado los esfuerzos en la modernización y el fortalecimiento del Nivel Inicial en el país.

En este contexto se desarrolla en el año 2002, el Proyecto de Fortalecimiento de la Educación Inicial (PROFEI) con financiamiento del Banco Mundial, cuyo objeto focal es el fortalecimiento de la calidad en el grado Pre-Primario y la ampliación de la cobertura de la población de niños y niñas de 5 años, priorizando la población infantil residente en hogares con ingresos por debajo de la línea de pobreza y pobreza extrema.

En el marco de este proyecto, se realizó en el año 2002 un primer estudio de Oferta y Demanda en el Nivel Inicial en el sector público para 83 distritos escolares y municipios sedes, y en el año 2006 se llevó a cabo un segundo estudio por el Centro de Estudios Sociales y Demográficos (CESDEM) y la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM).

El proyecto PROFEI concluyó en el año 2011 con la evaluación final del componente de ampliación de la cobertura. Dentro de sus logros se encuentran la creación y construcción de 18 Centros Modelos de Educación Inicial, la construcción de 258 aulas nuevas y la rehabilitación de 425 aulas.

En la actualidad, con el propósito de actualizar los estudios de oferta y demanda del Nivel Inicial al año 2014, el Ministerio de Educación (MINERD), el Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE) y el Grupo Laplace se embarcan en realizar la presente investigación.

### METODOLOGÍA

El objetivo fundamental de actualizar y completar el estudio estadístico, descriptivo y analítico sobre las características y condiciones de la demanda y la oferta educativa estatal (público y semioficial) y privada del Nivel Inicial en República Dominicana, condujo a emplear informaciones de los Censos de Población y Vivienda 1981, 1993, 2002 y 2010; de las base de datos y los boletines de estadísticas e indicadores educativos para los años lectivos 2009-2013 proporcionados por el Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD); de las estimaciones y proyecciones de Población 2014 realizada por la Oficina Nacional de Estadísticas (ONE); de las Encuestas Demográficas y de Salud (ENDESA) 1986, 1991, 1996, 2002, 2007 y 2013; y de la Encuesta Nacional de Hogares de Propósitos Múltiples (ENHOGAR) 2007.

Referente a la caracterización de los niveles socioeconómicos de los menores de seis años fue utilizada la base de datos construida por la ONE en la publicación “Distribución Geográfica de Grupos Socioeconómicos, República Dominicana 2002”, complementado con las informaciones de la población de 3 a 5 años obtenidas a partir del Estudio Socioeconómico de Hogares 2012 (ESH 2012) realizado por el Sistema Único de Beneficiarios (SIUBEN).

Finalmente, en cuanto al análisis de las relaciones entre la asistencia escolar y los factores socioeconómicos y demográficos, la probabilidad de que un niño asista a un centro educativo dado el nivel de pobreza y la zona de residencia se estimó usando modelos de regresión logística, cuya representación general tiene la siguiente fórmula

$$L_i = \ln\left(\frac{p}{q}\right) = \beta_0 + \beta_1 x_1 + \beta_2 x_2 + \dots + \beta_p x_p \quad (1)$$

Donde  $L_i$  es el logaritmo de la razón de probabilidad lineal de que un niño (a) asista a un centro educativo respecto a que no asista en las variables independientes ( $x_i$ ), nivel de pobreza y la zona de residencia, y sus parámetros ( $\beta_i$ ).

## PRINCIPALES RESULTADOS Y SU DISCUSIÓN

### DEMANDA DE EDUCACIÓN INICIAL

La demanda educativa del Nivel Inicial en función del corte de edad para iniciar la instrucción formal en República Dominicana, corresponde a la población de

menos de 6 años de edad. Dicha población fue de 1,164,101 en el año 2002 y de 1,082,426 en el año 2010, según datos de los Censos Nacionales de Población y Vivienda correspondientes. Esto representa una disminución en la tasa de crecimiento promedio anual en el periodo intercensal 2002-2010 de 0.9 puntos porcentuales, donde la disminución en la población ha sido mayor en el grupo de 0 a 4 años (76,938 niños y niñas menos en el 2010 con respecto al 2002). Por zona de residencia, la población menor de 6 años disminuyó a una tasa de 5.5% anual en la zona rural (161,139 niños y niñas menos en el 2010 con respecto al 2002) y aumentó a una tasa de 1.3% anual en la zona urbana (79,464 niños y niñas más en el 2010).

Referente a la población pre-escolar particionada en tres grupos, niños/as en edad de 0 a 2 años en primer nivel (maternal), el segundo para niños y niñas de 3 y 4 años (kínder) y el tercer grupo de niños/as con 5 años: de acuerdo al Censo 2010 había 557,637 niños/as en edad de 0 a 2 años, 27,576 niños/as menos que en el Censo del 2002; la población en edad de 3 a 4 años fue de 339,069, representando una disminución de 49,362 niños/as con respecto al Censo del 2002; y 185,720 niños/as en edad de 5 años, siendo la disminución de 4,737 niños/as con respecto al 2002.

**Cuadro 1: Población menor de seis años – 0 a 2, 3 a 4, 5 años y total - y Tasas de Crecimiento Promedio Anual (TCPA) de los periodos inter-censales 2002-2010, según zona y sexo**

PERÍODOS INTERCENSALES/ RANGO DE EDAD	TOTAL POBLACIÓN SEGÚN RANGO DE EDAD*									
	Total País			Zona Urbana			Zona Rural			
	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total	
2002	0 - 2 años	297,761	287,452	585,213	185,393	179,298	364,691	112,368	108,154	220,522
	3 - 4 años	197,123	191,308	388,431	121,022	118,405	239,427	76,101	72,903	149,004
	5 años	96,337	94,120	190,457	58,222	57,240	115,462	38,115	36,880	74,995
	Total	591,221	572,880	1,164,101	364,637	354,943	719,580	226,584	217,937	444,521
2010	0 - 2 años	283,504	274,133	557,637	209,422	203,853	413,275	74,082	70,280	144,362
	3 - 4 años	172,906	166,163	339,069	127,135	122,655	249,790	45,771	43,508	89,279
	5 años	94,807	90,913	185,720	69,022	66,957	135,979	25,785	23,956	49,741
	Total	551,217	531,209	1,082,426	405,579	393,465	799,044	145,638	137,744	283,382

\*FUENTE: Boletines censales de la Oficina Nacional de Estadística (ONE)

De acuerdo al Censo 2010 y como se presenta en el cuadro 2, la población de niños/as menores de seis años se concentra en las diferentes Direcciones Regionales de la siguiente manera: el 54.2% en las Direcciones Regionales 10- Santo Domingo, 08- Santiago, 15- Santo Domingo y 05- San Pedro de Macorís; en las regionales 04-San Cristóbal y 06-la Vega se presenta el 6.5% y 6.1% de la población total de menores de 6 años, respectivamente; y las demás regionales tienen una representación inferior al 5%.

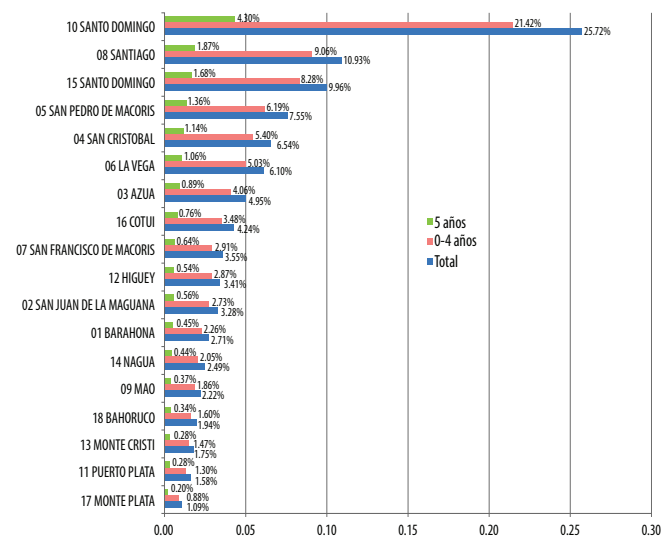
**Cuadro 2: Distribución de los niños(as) menores de seis años - de 0 a 4, de 5 años y total- según Direcciones Regionales.**

REGIONAL	0-4 AÑOS	5 AÑOS	TOTAL
TOTAL	896,706	185,720	1,082,426
01 BARAHONA	24,449	4,837	29,286
02 SAN JUAN DE LA MAGUANA	29,505	6,029	35,534
03 AZUA	43,901	9,667	53,568
04 SAN CRISTOBAL	58,479	12,323	70,802
05 SAN PEDRO DE MACORIS	66,952	14,749	81,701
06 LA VEGA	54,467	11,528	65,995
07 SAN FRANCISCO DE MACORIS	31,482	6,938	38,419
08 SANTIAGO	98,068	20,217	118,285
09 MAO	20,100	3,965	24,065
10 SANTO DOMINGO	231,832	46,556	278,388
11 PUERTO PLATA	14,098	2,996	17,094
12 HIGUEY	31,065	5,813	36,879
13 MONTE CRISTI	15,964	3,000	18,964
14 NAGUA	22,196	4,749	26,946
15 SANTO DOMINGO	89,646	18,188	107,834
16 COTUI	37,694	8,243	45,938
17 MONTE PLATA	9,535	2,215	11,751
18 BAHORUCO	17,273	3,705	20,978
Fuente: Censo 2010			

En el gráfico 1 se destaca la demanda potencial de la educación inicial (población de 0 a 4 años) mayor en todas las Direcciones Regionales que la demanda efectiva (población de 5 años). La suma de la demanda potencial y la efectiva conforman la demanda total de la Educación Inicial.

En términos de la probabilidad o chance de que un niño/a de 3 a 5 años asista a la escuela, estimado a partir de los datos disponibles del Censo 2010, es aproximadamente 2 veces más probable que un niño/a de 3 a 5 años de la zona urbana asista a la escuela que un niño/a de la zona rural.

**Gráfico 1: Distribución Porcentual de los niños/as menores de seis años - de 0 a 4 y de 5 años - según Direcciones Regionales.**



Fuente: Censo 2010

## OFERTA DE EDUCACIÓN INICIAL

Según datos proporcionados por el MINERD, durante los años 2012 y 2013 en el país se encontraban un total de 3,899 Centros Educativos en el Sector Público que ofrecen el nivel de enseñanza inicial, de los cuales el 61.6% (2,402 centros) se concentra en la zona rural y el restante 38.4% (1,497 centros) en la zona urbana. En la zona rural son más habituales los Centros Educativos con capacidad para 40 estudiantes o menos, sin embargo, el 57.7% de ellos poseen de 1 a 10 estudiantes y el 27.7% de 11 a 20 estudiantes; mientras en la zona urbana el 58.5% de los centros poseen de 11 a 50 estudiantes y tienen capacidad para 31 o más estudiantes.

De igual forma, existe un desbalance entre cantidad de centros (oferta) y cantidad de estudiantes (demanda) en las Direcciones Regionales; la 10-Santo Domingo con 257 centros y 13,330 estudiantes, y la 15- Santo Domingo con 209 centros y 12,125 estudiantes; mientras que la 06-La Vega posee 392 centros y 7,823 estudiantes, y la 08-Santiago con 309 centros y 7,953 estudiantes.

## ANÁLISIS DE LA COBERTURA EN EL NIVEL INICIAL

Desde 1996 hasta el año 2006 se presentó mayor nivel de matriculación del Nivel Inicial en el Sector Público, no obstante, a partir del periodo 2007-2008 hasta el ciclo 2011-2012 se registró en el sector privado más del 50% de la matrícula total. La matrícula del Nivel Inicial en el Sector Privado se concentra en los grados Mater-

nal y kínder con el 65% de los estudiantes, contrario al Sector Público donde el 95% de los estudiantes están matriculados en el grado Pre-primario.

La tasa neta de cobertura del Nivel Inicial se ha incrementado en aproximadamente 7.0 puntos porcentuales al pasar de 37.3% en 2008 a 44.1% en 2013, y la cobertura bruta en el Nivel Inicial ha experimentado un crecimiento de 8.8 puntos porcentuales para el mismo periodo, al pasar de una tasa bruta del 32.3% a 45.81%. La diferencia entre la tasa bruta y la tasa neta del ciclo 2012-2013 indica que el 1.8% de los estudiantes está en precocidad o rezago, para una reducción de 1.1 puntos porcentuales al comparar con la diferencia obtenida para el ciclo 2008-2009. (Ver gráfico 2)

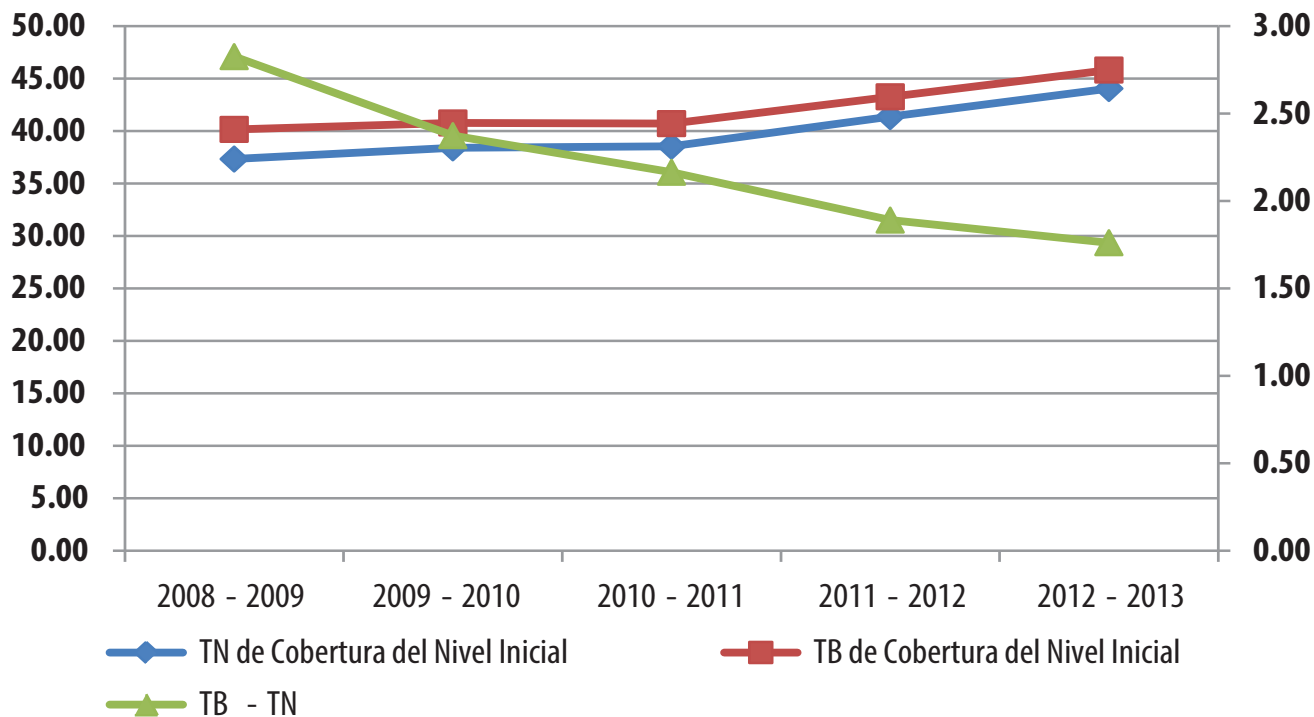
Referente al grado Pre-primario, la tasa neta de matrícula ha experimentado un aumento de 13.9 puntos porcentuales desde el 2008 (53.4%) hasta el año

2013(67.3%), mientras la tasa bruta ha permanecido alrededor del 70%. Esto se traduce en una reducción significativa de más del 40.0% de la incidencia de la matrícula temprana y tardía al ciclo escolar 2012-2013 respecto al 2008-2009. (Ver gráfico 3)

La tasa de asistencia de la población de 3 a 5 años en el ciclo 2011-2012 fue de 44.5% y en el 2012-2013 de 47.2%. Mientras en la población de 5 años, para el período 2011-2012 la tasa de asistencia alcanzó un 75.1% y en el ciclo escolar 2012-2013 fue 77.7%

Con respecto al Índice de Paridad de Género (IPG), en el ciclo escolar 2012-2013, el Sector Privado señala que son matriculadas más niñas que niños en el Nivel Inicial y los grados que los componen. Ocurriendo lo opuesto en el Sector Público, donde son matriculados más niños que niñas.

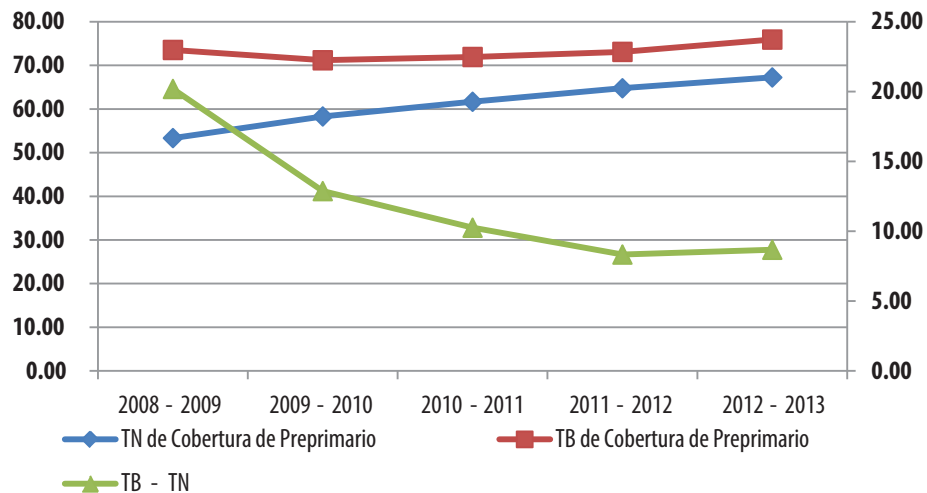
**Gráfico 2: Tasa Neta y Bruta de Cobertura del Nivel Inicial, y la incidencia de la matrícula temprana y tardía, 2008-2013**



Fuente: Elaboración propia con informaciones del MINERD y proyecciones de Población 2014 realizada por la ONE



**Gráfico 3: Tasa Neta y Bruta de Cobertura del grado Pre-Primario, y la incidencia de la matrícula temprana y tardía, 2008-2013**



Fuente: Elaboración propia con informaciones del MINERD y proyecciones de Población 2014 realizadas por la ONE

En el período 2012-2013, la proporción de niños y niñas de 5 años no atendidos (déficit de cobertura) oscila entre un 20.1% y 45.0%, y en la población de 3 a 5 años fluctúa entre 41.0% y 78.2%. Las provincias fronterizas, como Elías Piña, Independencia, Bahoruco y Pedernales, son las más afectadas por este fenómeno.

#### NIVELES SOCIOECONÓMICOS Y ASISTENCIA ESCOLAR

Las provincias Santo Domingo, Santiago, Espaillat y Monseñor Nouel poseen menos de un 40% de los hogares con niños menores de 6 años en grupos socio-económicos muy bajo, bajo y medio bajo. Mientras que las provincias fronterizas: Elías Piña, Independencia, Pedernales, y las aldeañas como son, Barahona, Bahoruco y Azua poseen más del 70% de los hogares con niños menores de 6 años en grupos socio-económicos muy bajo, bajo y medio bajo. En la región Este, la provincia Monte Plata tiene el 73.4% de los hogares con niños en edades comprendida entre 0 a 5 años clasificados como grupos socio-económicos muy bajo, bajo y medio bajo.

Al estudiar la relación entre la asistencia a un centro educativo y el grupo socio-económico al que pertenece el niño/a, se aprecia que la asistencia a la escuela es mayor en los niveles socio-económico más elevados. A nivel nacional, los niños que pertenecen a los hogares del nivel socio-económico muy bajo tienen aproximadamente 2 veces menos oportunidad de asistir a un centro educativo que los niños que pertenecen a hogares de nivel socio-económico alto. Asimismo, los niños de hogares que

residen en la zona rural tienen menos chances (alrededor de 2) de asistir a la escuela, que los niños que residen en hogares con residencia en la zona urbana.

### CONCLUSIONES

La educación inicial es considerada por autores como Myers (1992), y Currie y Thomas (2000) una influencia positiva sobre el rendimiento que se pueda presentar en grados superiores de educación, generando un círculo virtuoso de desarrollo educativo y emocional, y asistiendo a la igualdad de oportunidades

En este sentido, el desarrollo de este estudio finaliza con las propuestas de:

- Acompañar los avances en materia de calidad de la educación y el aumento de la cobertura en el Nivel Inicial con una mejora en el nivel socioeconómico en los niños/as menores de 6 años.
- Crear políticas públicas para promover la asistencia en los niños de 3 a 5 años a los grados maternal y kínder en los centros educativos públicos.
- Fomentar el balance entre cantidad de centros (Oferta) y cantidad de estudiantes (Demanda), para maximizar los escasos recursos del Estado y el desarrollo educativo del país.
- Crear planes y proyectos orientados a fortalecer el vínculo de las familias con los centros educativos.

## BIBLIOGRAFÍA

- Congreso Nacional de la República Dominicana (1997). Ley Orgánica de Educación de la República Dominicana 6697. Santo Domingo, República Dominicana.
- Oficina Nacional de Estadística (ONE) (2004). Censo Nacional de Población y Vivienda 2002. Santo Domingo, República Dominicana.
- Oficina Nacional de Estadística (ONE) (2013). Censo Nacional de Población y Vivienda 2010. Santo Domingo, República Dominicana.
- Oficina Nacional de Estadística (ONE) (2013). Proyecciones de Población 2014. Recuperado del sitio Web: <http://www.one.gob.do/index.php?module=articles&func=view&catid=76>
- Centro de Estudios Sociales y Demográficos (CESDEM) y Macro Internacional Inc (2008). Encuesta Demográfica y de Salud 2007. Santo Domingo, República Dominicana.
- Centro de Estudios Sociales y Demográficos (CESDEM) y Macro Internacional Inc (2014). Encuesta Demográfica y de Salud 2013, Informe Preliminar. Santo Domingo, República Dominicana.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD) (2014). Anuario de Estadísticas Educativas, Año Lectivo 2012-2013. Santo Domingo, República Dominicana.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD) (2014). Boletín de Indicadores Educativos, Año Lectivo 2011-2012. Santo Domingo, República Dominicana.

## 1. b. Atención a la sobreedad escolar: un compromiso a renovar” Por la Dra. Rocío Hernández.

Como introducción referimos que la sobreedad escolar consiste en tener mayor edad de la requerida en el grado al que asiste o aspira asistir el o la estudiante. En República Dominicana la Ley General de Educación 66/97 define la sobreedad cuando un o una estudiante tiene dos o más años por encima de la edad requerida en cada grado. ¿Cómo se produce la sobreedad escolar? ¿Qué implicaciones tiene para el sistema educativo en general y la profesión docente en particular?

Los resultados y referentes conceptuales en este trabajo se resumen de la investigación doctoral titulada: “Aportes de la Psicología Social al análisis de la condición de sobreedad en la educación”. De la exclusión a la oportunidad y los presentamos en los párrafos que siguen. República Dominicana es uno de los países con mayor tasa de sobreedad escolar en América Latina, de acuerdo a informaciones suministradas por la Organización Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) del año 2010. Igualmente, según datos de la UNESCO/LLECE [(Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (2008)], el 56,9% del alumnado del tercer grado tiene nueve años o menos en República Dominicana, lo que corresponde a la edad reglamentaria para dicho curso, mientras que en América Latina alcanza el 72,5%.

Tradicionalmente, la escuela asume el fenómeno de la sobreedad como que son los propios infantes y jóvenes quienes fracasan, y explica el fracaso como debido a dificultades de aprendizaje o de conducta, aludiendo a conceptos como repetición y deserción, que supone colocar el dedo acusador en el alumnado, de forma individual. Sin embargo, desde una perspectiva psico-social crítica se sostiene que existe una falta de responsabilidad de la propia escuela como institución, unido ello a las precarias condiciones de vida y trabajo de su profesorado, lo que impulsa a que escuela y docente hagan poco para acomodar sus acciones pedagógicas a las necesidades de las diferentes poblaciones atendidas, lo que propicia, entre los educandos que padecen condiciones de vida más vulnerables, su expulsión del sistema educativo o la nueva situación de sobreedad.

Esta explicación recibe apoyo de un planteamiento analítico extraído del informe ejecutado por el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPPE), sede Buenos Aires (2002) realizado en el marco de programas compensatorios ejecutados en la década

de los 90 en siete países latinoamericanos: ...como la escuela en su conjunto tiende a desentenderse de este fenómeno como un producto también escolar y a centrar sus análisis en los límites que imponen los factores exógenos... la acción educativa encontraba pronto su techo y el fracaso escolar se constituía en una situación inevitable sobre la cual la escuela no podía operar ( p. 29).

Además de lo expuesto, se reconoce que la sobreedad escolar es un fenómeno complejo puesto que se muestra como una evidencia de la marginación que produce la pobreza, a la vez que también revela la poca conciencia de las familias sobre la importancia de la escolarización temprana.

En un estudio acerca de los niños, niñas y adolescentes fuera del sistema educativo en República Dominicana se establece que la relación entre la pobreza y la inasistencia a la escuela es compleja, ya que no se trata sólo de carencia de recursos, sino que incluye otros elementos, como la falta de valoración de la escuela en una perspectiva de largo plazo o una relación de parentesco menos cercana con el jefe de hogar (nieto o hijastra), de acuerdo con Rolando M. Guzmán y Consuelo Cruz (2009).

Vinculada al otorgamiento de sentido, referenciado a partir de situarse ante la pobreza, aparece el fenómeno de la profecía autocumplida (Guerrero Ortiz, 1998). Como en República Dominicana la mayor proporción de la población escolar corresponde a estudiantes de familias con bajos ingresos, el fenómeno de la profecía autocumplida atenta contra la oferta de oportunidades equitativas, ya que el profesorado tiende a equiparar inteligencia con nivel socioeconómico, por lo que espera menos frutos de sus alumnos privados de recursos, y trabaja menos con sus estudiantes con nivel de renta inferior.

La OEI (2010) establece que en América Latina y el Caribe ha habido un aumento de la escolarización en todos los países, sin que éste venga acompañado de un incremento similar en el gasto público y en la gestión eficiente de los recursos destinados a la educación. Esto ha conducido a un deterioro de la escuela pública y a una dualización entre los sistemas educativos que refleja y, en cierta medida, tiende a mantener las diferencias escolares entre una escuela pública gratuita y mayoritaria, a la que acceden los alumnos de los sectores populares que no tienen una escuela privada cercana o bien no pueden pagarla, y una escuela privada minoritaria, en la que se escolariza principalmente a los alumnos de la clase media-alta de la población.

Estos alumnos de sectores populosos corresponden a familias con bajos ingresos, que se ven forzados a abarrotar las aulas, puesto que el número limitado de estas últimas obligan a organizar las actividades escolares mediante el establecimiento de varios turnos para atender la demanda de todos los alumnos matriculados, la cual incluye la que se deriva del programa educativo para adultos.

Ahora bien, esta medida da lugar a un planteamiento discriminatorio con respecto a las poblaciones más desfavorecidas, máxime si tenemos en cuenta que, con estas privaciones, el tiempo dedicado a enseñar y aprender es muy insuficiente. El tiempo dedicado a la docencia efectiva diaria es de dos horas y treinta y seis minutos, lo que equivale aproximadamente al 52% de lo establecido, según la normativa (EDUCA-GALLUP, 2005).

De ahí que descuellen afirmaciones como la aportada por la Dra. Josefina Zaiter (2003), acerca de la responsabilidad de los proyectos educativos frente a la pobreza: los proyectos educativos tienen ante sí el reto no solo de reconocer la problemática de la pobreza, sino de contribuir a su superación. Impulsar reformas educativas que asuman las condiciones en que viven y se realizan las poblaciones empobrecidas representa un reto (para) las concepciones tradicionales de orientar el proceso educativo, las aperturas de los currículos educativos, las estrategias y metodologías en que se da la práctica educativa, (así como) establecer y profundizar el vínculo escuela-comunidad (p.14).

Por otra parte, una de las metas asumidas por el país en los Objetivos del Milenio estipula que para el 2015 todos los niños y las niñas de quince años o más habrán completado nueve años de educación básica de calidad. Para el logro de dicho objetivo, el Ministerio de Educación se ha propuesto que todos los niños y las niñas de cinco años tengan acceso a la educación, así como reducir los niveles de repetición, abandono y sobreedad escolar (SEE-OCI, 2005).

Por lo expuesto, el hecho de que haya estudiantes en situación de sobreedad en las escuelas se interpreta que pone en riesgo el objetivo indicado más arriba y determina que se considere a dichas escuelas como poco efectivas. De ahí que, en respuesta, una manera común de la escuela eliminar el problema de la sobreedad ha sido negar la inscripción al alumno con esta condición, privándolo de una importante prerrogativa. De este modo, la escuela niega uno de los derechos más fundamentales a un sector importante de la po-

blación: la sobreedad en muchos casos se constituye en una limitante en la entrada a la escuela (Guzmán, R. M. y Cruz, C., 2009, p. 124).

La escuela es una institución social que tiene como finalidad proveer de experiencias que la vida cotidiana no ofrece, y esto es tanto más importante, cuanto menos ingresos tenga la familia y cuando es la experiencia que toca vivir a los sectores más pobres de la sociedad. En el informe del IIPE-Buenos Aires (2002) se plantea que el acceso a la escuela constituye una oportunidad para los sectores desfavorecidos. La institución educativa aporta lo que se denomina como plus de sentido y se refiere a los nuevos horizontes que habilita para esos grupos sociales... en qué medida la escuela puede habilitar nuevos modos de pensar en el mundo (p. 30).

Por otro lado, creencias y juicios preconcebidos de las familias con respecto al trabajo infantil hacen que tiendan a no estimular o apoyar que sus hijos e hijas asistan a la escuela y reciban una educación básica y media completa.

El país mantiene dentro de su fuerza de trabajo a niños, niñas y adolescentes y es así que una fuente internacional proporciona información según la cual República Dominicana encabeza la lista de países latinoamericanos y caribeños con mayor porcentaje de alumnos del tercer curso de primaria que trabajan fuera de casa (14,52%) y es el segundo país de la región con respecto a los alumnos de sexto curso de primaria (13,91%) (UNESCO/LLECE, 2008, citado en PNUD-República Dominicana, 2010).

Partiendo de la educación como derecho universal, se pretende conceptualizar la sobreedad escolar como una oportunidad de experiencia educativa positiva y significativa para toda persona. El planteamiento esencial consiste en que la escuela dominicana requiere democratizarse y, al aceptar a toda persona como estudiante en sus aulas, necesita flexibilizar su propuesta pedagógica, considerando las necesidades que presentan y las diferentes situaciones de los y las estudiantes.

Si en los y las estudiantes en sobreedad existe un deseo de educarse es porque le estarían confiriendo a la escuela y a la educación un poder capaz de transformar sus vidas. En el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE, 2008) realizado por la UNESCO en varios países latinoamericanos, Dinorah de Lima Jiménez (2011) refiere que República Dominicana

na es uno de los pocos en los que los y las estudiantes perciben la escuela como un espacio positivo que contribuye con su crecimiento personal (p. 8).

Se propone, pues, que la escuela dominicana defienda y ofrezca una educación inclusiva que acepte a toda persona y atienda sus diferentes necesidades, por oposición a la práctica social existente de exclusión de poblaciones con diferencias, como ocurre con la de sobreedad escolar.

La atención a la diversidad va más allá de ver las diferencias físicas obvias, para reconocer una estructura corporal acoplada a un espacio psíquico y modulándose entre sí en el vivir humano, como explica el biólogo chileno Humberto Maturana (1992, 1990), para quien la mente y el espíritu están contenidos en este espacio psíquico. Hablar de diversidad significa reconocer y aceptar que cada ser humano es rico en capacidades, posee una personalidad única y aporta su visión a la forma de vivir y aprender. Entre las personas existen diferencias, no sólo en su apariencia física, sino en su forma de pensar, sentir, hacer y relacionarse con el mundo. Todo esto debe ser considerado, analizado y aprovechado para la experiencia educativa (Hernández, R. y Pacheco, B., 2009).

La Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales plantea la importancia de una experiencia educativa que promueva, más que la igualdad, la equidad de oportunidades para todos y todas al dar respuesta a las diferentes características personales, sociales y culturales en el aprendizaje. Aquí, la inclusión es entendida como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes, incorporando en la experiencia educativa modificaciones en contenidos, enfoques, estructuras y estrategias.

La educación inclusiva es ante todo una cuestión de justicia y de equidad, ya que propone una educación de calidad para todas las personas sin distinción de condición física, mental, ni social. La educación inclusiva se concibe como un derecho humano con sentido tanto educativo como social, al tiempo que rechaza que a los sistemas educativos tengan derecho solo cierto tipo de niñez.

UNESCO (2008) define la educación inclusiva como un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes, incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación. Así, la educación inclusiva está relacionada con el acceso, la permanencia, la participación y los logros de todos los estudiantes (Blanco, R. 2009, p. 88). Este enfoque de la

educación inclusiva se fundamenta en la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor de los procesos enseñanza-aprendizaje. Reconoce que la diversidad es un elemento característico de la humanidad y que las diferencias no constituyen excepciones. Para Cynthia Duk la escuela no puede obviar esas diferencias y actuar como si todas las personas aprendieran de la misma forma y bajo las mismas condiciones. Para ella, la educación debe desarrollar nuevas formas de enseñanza que tengan en cuenta y respondan a esa diversidad de características y necesidades.

Para Tony Booth y Mel Ainscow (citados por Rosa Blanco, 2006) la inclusión es un conjunto de procesos orientados a aumentar la participación del alumnado en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas. Para estos autores, la inclusión implica que los centros realicen un análisis crítico sobre lo que pueden hacer para mejorar el aprendizaje y aumentar la implicación de todos. Esto incluye el derecho de toda persona a ser escuchada y a que se tengan en cuenta sus opiniones sobre los diferentes aspectos que afectan su vida. Asimismo, involucra los procesos democráticos de toma de decisiones en los que están implicados los diferentes actores de la comunidad educativa, entre ellos los estudiantes.

La educación inclusiva propuesta en este trabajo visualiza una metodología activa entroncada en las artes, así como la promoción de la expresión de sentimientos en el desarrollo del pensamiento, como vías hacia el afianzamiento de los valores y compromisos ciudadanos.

El arte en la experiencia educativa o como estrategia pedagógica se presenta como forma de conjurar la crisis de carácter epocal por la que atraviesa la educación (Jiménez, L., 2010, p.203). El poder del arte en la transformación de las personas y en la generación de valores es incuestionable, tanto en educar a través de las artes como en ofertar un verdadero espacio de educación artística en la enseñanza formal. La neurociencia y la gestalt avanzan en el reconocimiento de la conectividad entre arte y ciencia, entre arte y pensamiento, entre arte y aprendizaje, arte y persona (Jiménez, L., 2010, p.207).

Para Lucina Jiménez (2010), es posible conjurar la crisis por la que atraviesa la escuela mediante la educación artística y la educación por el arte, puesto que, a través de ellas, se contrarrestan no sólo viejas formas de exclusión social, como el analfabetismo real y funcional

asociado a las poblaciones menos favorecidas, sino nuevas formas surgidas de la modernidad como es el analfabetismo estético.

Siguiendo a Jiménez (2010), se define el analfabetismo estético como el desconocimiento de los códigos y lenguaje artísticos. Esta forma de analfabetismo excluye a millones de personas del uso de sus capacidades de creación, comunicación y expresión, además de que las limita en su posibilidad de diálogo con la diversidad cultural que conlleva, entre otras, formas culturales que hay que conocer y con las cuales hay que convivir en una sociedad global (p. 206).

Un desarrollo integral y el consecuente despliegue de sentimientos y valores solidarios se logran a través de involucrar en actividades que interpelen la imaginación y los afectos una comunidad de pares en la que todos y todas se sientan parte de un proyecto común y valorado en la experiencia educativa. Enfatizamos lo de la imaginación porque permite reconectarse con las capacidades creativas del pensamiento, y la parte de los sentimientos porque se hace necesario reconstruir vínculos. Con éstos se logra recomponer la autovalía o autoestima positiva de las personas.

Tal y como lo expone el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE), con Sede Regional en Buenos Aires, al referirse a la escuela como ese lugar donde los (niños/as) y jóvenes de sectores populares tienen la posibilidad de reparar los vínculos primarios dañados, donde tienen la posibilidad de construir nuevos modos de socialidad basados en la solidaridad y la comprensión (2002, p.47).

Asimismo, como el espacio que podría...configurarse como una instancia de reafirmación de la autovalía que los posesiona mejor a la hora de insertarse en otros ámbitos sociales, como lo es el trabajo. Y esto último es tan importante como la apropiación de los saberes y habilidades necesarios para esta integración (IPE-Buenos Aires, 2002, p. 47).

Para finalizar, enunciaremos las condiciones clave que son indispensables para implementar una experiencia educativa transformadora, creativa e inclusiva, apta para promover valores universales y apelar al ser profundo de la persona. Estas condiciones fundamentales remiten a la educación como un derecho inalienable, la educación como agente emancipatorio, los fines y medios educativos significativos para el alumnado, una formación docente que procure autovalía y relevar el desa-

rollo pleno y profundo del estudiantado, la ineludible transformación integral de la escuela, y, por último, la actuación innovadora interventiva sobre la condición de sobreedad escolar como oportunidad.

Para ser eficaz, este tipo de método educativo precisa estar centrado en la participación activa de los actores educativos, por lo cual proponemos que este procedimiento se base en la aplicación de la Investigación-Acción-Participativa (Fals Borda, 1993; Elizalde, 1993; De Miguel Díaz, 1993). Ciertamente, el enfoque de la IAP cuadra con la educación emancipatoria como acción cultural hacia la libertad, tal y como proclamaba Freire.

Otra línea de acción consiste en adoptar estrategias pedagógicas que generen un clima de confianza y seguridad que anime al estudiantado a participar y a lograr, mediante esta colaboración, experimentar el placer que proporciona el trabajo en el aula. Sin lugar a dudas, una persona que deposita confianza en los diferentes grupos de actores implicados en la estrategia y que se siente satisfecha en la realización de tareas tiene más oportunidades de producir buenos resultados, lo que contribuye a mejorar las expectativas con respecto a su producción y rendimiento.

A tenor de lo expuesto, se puede afirmar que la persona que participa de forma comprometida en una experiencia creativa o en cualquiera que se realice a través de técnicas artísticas, va profundizando en el reconocimiento de sus capacidades inventivas, despojándose de limitaciones producidas por la desigualdad social. Ejercitar la expresión creativa promueve el autoconocimiento y la mejora de la estima propia de los participantes.

De ahí que propugnemos por la utilización de dinámicas grupales artísticas con docentes, como parte de la formación inicial y continua de este personal educativo. Estas dinámicas se trabajan con una propuesta terapéutica que hemos denominado Encuentro Afectivo-Participativo (EAP). Partiendo de la necesidad de reconectar con la sabiduría interior, revalorizar el cuerpo y reconocer el potencial creativo asociado a cada una de las inteligencias múltiples, explicadas por Gardner, se entiende que la persona logrará sentirse más feliz consigo misma y reconciliarse consigo misma, y desempeñar su trabajo con goce, compromiso e imaginación.

Las dinámicas de grupo con docentes tienen como meta favorecer una estima propia adecuada. También se proponen promover la creatividad y el sentido estético, y el desarrollo de valores sociales como parte integral de las

competencias pedagógicas del personal docente. Dichas dinámicas están contenidas en una serie de talleres de carácter vivencial que se desarrollan en grupo. En estas actividades priman el arte, el juego y la meditación.

Los talleres, que son una construcción original de esta autora, han sido diseñados cuidadosamente, siguiendo explicaciones y procedimientos proporcionados por los psicólogos profundos Ira Progoff (1992), Carl Gustav Jung (1970), Thomas Moore (1999 y 1993) y Teresa Valentí Batlle (2004, 2002, 1997 y 1982), así como por las psicólogas junguianas Clarissa Pinkola Estés (1998) y Jean Shinoda Bolen (1998).

Las dinámicas toman en cuenta la parte afectiva del personal docente como elemento clave en su desarrollo de este último como persona y acompañante de un proceso educativo. Conjuntamente con la preparación conceptual recibida, se pretende que estas dinámicas fomenten el desarrollo de valores y la capacidad creativa, a la vez que dichas dinámicas contribuyan a completar el desarrollo de conocimientos y competencias.

Hay que añadir que, con respecto a los alumnos, es importante elevar la autoestima, ya que las personas menos favorecidas pueden sufrir un proceso de autodesvalorización, generado por la descalificación reiterada a la que éstas se encuentran sometidas. En cuanto a la participación activa y productiva del estudiantado, es conveniente promoverla con técnicas de trabajo grupal, olvidando estrategias basadas en el papel hegemónico del maestro. En otras palabras, se trata de crear un clima en el aula de carácter democrático, que reconozca la diversidad de capacidades e intereses y posibilidades que definen a los diferentes grupos humanos, y que son necesarios para una buena convivencia.

Estas técnicas de trabajo grupal, junto con la intención pedagógica docente, crean una tensión entre la autonomía y la dirección, el liderazgo y el respeto, la toma de decisiones y la resolución de conflictos que corresponden a vivencias y valores de una ciudadanía responsable que deben ser parte integral de la experiencia educativa. Esta praxis está recreada en la esencia de la educación popular, que es la toma de conciencia a través de la participación.

En conclusión, en el presente trabajo planteamos que la atención prestada a la condición de sobreedad escolar representa una oportunidad para convertir la institución escolar en una escuela inclusiva que, siendo consciente y decidida de la necesidad de transformar

la realidad educativa, se muestra dispuesta a aceptar y atender a cualquier ser humano, independientemente de su condición física, social, económica, emocional... No sólo está convencida de que está obligada a actuar a favor de este cambio, sino que, además, tiene la certeza de que con sus acciones transformadoras contribuyen a que los educandos salgan beneficiados. Estas metas demandan que los implicados en la acción educativa deban y sepan inventar estrategias y actividades, flexibilizar el currículo y la evaluación y crear una experiencia educativa amplia y diversa.

## REFERENCIAS

- Blanco, R. (2009). La atención educativa a la diversidad: las escuelas inclusivas. En A. Marchesi, J. C. Tedesco & C. Coll (Eds.). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza. Metas Educativas 2021* (p. 87-99). España: OEI & Fundación Santillana.
- 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 la educación*, 4 (3), 1-15.
- De Lima Jiménez, D. (2011). Factores que obstaculizan los Planes Decenales. (Ponencia no publicada). República Dominicana: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Programa de República Dominicana.
- De Miguel Díaz, M. (1993). La IAP un paradigma para el cambio social. En *Documentación Social*, ISSN 0417-8106, 92 (julio-septiembre), 91-108.
- Educa-Gallup (2005). Encuesta sobre el Uso del Tiempo en las Escuelas Dominicanas. República Dominicana. Recuperado de <http://educaciondigna.com/2011/08/16/por-que-una-lucha-por-educacion-digna/>
- Elizalde, A. (1993). La IAP y el diagnóstico de las necesidades comunitarias. *Documentación Social*. ISSN 0417-8106, 92 (julio-septiembre), 121-140.
- Fals Borda, O. (1993). La investigación participativa y la intervención social. En M. C. Salazar (Ed.), *La Investigación-Acción-Participativa. Inicios y Desarrollo*. Madrid: Editorial Popular. [También en *Documentación Social*, ISSN 0417-8106, 92 (julio-septiembre), 9-22. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/ejemplar?codigo=13894>]
- Guerrero Ortiz, L. (1998). *Cómo educar con calidad si nuestros niños viven en circunstancias difíciles*. Ponencia para el Segundo Congreso Internacional de Educación Inicial. Perú: Centauro Editores, S. A.
- Guzmán, R. M. & Cruz, C. (2009). *Niños, Niñas y Adolescentes fuera del Sistema Educativo en República Dominicana*. Santo Domingo: Foro Educativo.
- Hernández Mella, R. & Pacheco Salazar, B. (2009). *El Quehacer Docente en una Escuela Inclusiva*. Santo Domingo: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)- República Dominicana.
- IIPE-Buenos Aires (2002). *Estrategias Sistémicas de Atención a la Deserción, la Repitencia y la Sobreedad en Escuelas de Contextos Desfavorecidos. Un balance de los años '90 en la Argentina*. OEA y MECT-Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Argentina. Recuperado de <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/publicaciones/estrategias-sistemicas-de-atenci-n-la-deserci-n-la-repitencia-y-la-sobreedad-en>
- Jiménez, L. (2010). Arte, cultura y ciudadanía: hacia la construcción de valores. En B. Toro & A. Tallone (Eds.), *Educación, valores y ciudadanía. Metas Educativas 2021* (p. 203-214). España: OEI & Fundación SM.
- Jung, C. G. (1970). *Arquetipos e inconsciente colectivo*. España: Paidós. *Psicología Profunda*.
- Maturana R., H. (1992). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Chile.: Colección Hachette-Comunicación.
- Maturana R., H. (1990). *Biología de la Cognición y Epistemología*. Chile: Ed. Universidad de la Frontera. Serie Ensayos.
- Moore, T. (1999). *El Placer de Cada Día*. Barcelona: Biblioteca Bolsillo.
- Moore, T. (1993). *El Cuidado del Alma. Guía para el cultivo de lo profundo y lo sagrado en la vida cotidiana*. Barcelona: Editorial Urano, S. A.
- 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. 224 páginas.
- Pinkola Estés, C. (1998). *Mujeres que corren con los lobos*. Barcelona: Ediciones Grupo Z.
- PNUD-República Dominicana (2010). *Política Social: capacidades y derechos*. Volúmenes I y II. Oficina de Desarrollo Humano. República Dominicana.
- Progoff, I. (1992). *At a Journal Workshop: Writing to access the power of the unconscious and evoke creativity ability*. New York: Jeremy P. Tarcher / Putnam.



- SEE-OCI -Secretaría de Estado de Educación y Oficina de Cooperación Internacional- (2005). Los Objetivos del Milenio. Santo Domingo. República Dominicana.
- Shinoda Bolen, J. (1998). Viaje a Ávalon. La peregrinación de una mujer en la mitad de la vida. España: Ediciones Obelisco.
- UNESCO/LLECE (2008). SERCE-Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001902/190297s.pdf>
- 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. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001548/154820s.pdf>
- Valentí Batlle, T. (2004). Sinfonía Interior. Un poema sin palabras. República Dominicana: Amigo del Hogar.
- Valentí. T. (2002). Caminando en el asombro. República Dominicana: Amigo del Hogar.
- Valentí, T. (1997). Descubrir y discernir. República Dominicana: Editora Buho.
- Valentí T. (1982). Semilla de crecimiento. Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones
- Zaiter, J. (2003). Desigualdad y oportunidades educativas. En FLACSO-República Dominicana (Eds.), Cuadernos de Educación Básica para Todos. República Dominicana: UNESCO, Oficina Santo Domingo & Secretaría de Estado de Educación.

## 1.c. “Informes CLACE del ranking escolar para la mejora de la enseñanza”. Por Licda. Mery Valerio.

### Introducción

En el devenir de la historia se han suscitado diversos enfoques y teorías del aprendizaje, independientemente del tipo de sociedad como plataforma de los diferentes sistemas educativos del mundo, amén de los diversos enfoques o modelos se pueden reconocer tres grandes momentos en la historia de la Pedagogía: la Pedagogía Tradicional, la Pedagogía Conductista y la Pedagogía Constructivista. La República Dominicana por su parte en su marco teórico-metodológico del Currículo, asume la perspectiva del Constructivismo Socio-cultural, otorgando singular importancia a las características de los sujetos en sus contextos de actuación, al rol protagónico de los estudiantes como sujetos que construyen sus conocimientos a partir de sus saberes previos, y al papel de los educadores y educadoras como facilitadores de aprendizajes significativos.

El fundamento teórico del currículo, orienta la evaluación hacia procesos continuos de desarrollo indicando que “La evaluación es de carácter social, participativo, procesual y holístico. Implica un proceso permanente de valoración e investigación de la realidad educativa, tomando en cuenta a todos los actores del mismo, en sus dimensiones particulares y generales, con el propósito de tomar decisiones que permitan el mejoramiento continuo de la calidad de la educación. Como parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la evaluación debe servir para detectar oportunamente dificultades, problemas, informar, proponer medidas consensuadas y/o establecer correctivos que les permitan a sus actores desempeñarse de forma satisfactoria” (Educación, Fundamentos del Currículo Tomo I, 2001.) Esta responsabilidad ha sido conferida al Centro Educativo. Es por ello que en el sistema de evaluación se acredita una mayor proporción (70%) a la valoración de los aprendizajes por parte de los maestros, concibiendo la evaluación “como un proceso sistemático con un carácter diagnóstico, indicando al docente en qué nivel de aprendizaje y en cuál o cuáles contenido/s deben hacer los énfasis de manera particular con cada alumno, para que éstos completen el proceso de aprendizaje” (Educación, 1996).

Es muy importante que exista congruencia entre lo que se enseña y lo que se evalúa, así como pruebas adecuadas a la enseñanza. “La evaluación, en sí misma, ha de ser una opción de reflexión y de mejora de la realidad, pero su oportunidad y sentido de repercusión tanto en

la personalidad del evaluado, como en su entorno y en el equipo del que forma parte, ha de ser entendida y situada adecuadamente para posibilitar el avance profesional de los docentes” (Valdés, 2000).

Si nuestros estudiantes han sido evaluados con esta visión en el Centro Educativo, ha de suponer que los resultados de las Pruebas Nacionales además de complemento para la promoción al concluir cada nivel educativo, deben mostrar niveles de correspondencia con los resultados alcanzados por los estudiantes en el Centro Educativo.

### Propósitos

Determinar los niveles de correlación entre los resultados de las evaluaciones sistemáticas en los Centros Educativos y los resultados de las Pruebas Nacionales.

### Metodología empleada

A partir de los referentes teóricos sobre el aprendizaje y las metodologías y estrategias de enseñanzas, analizamos el aspecto normativo y curricular de la evaluación, como mecanismo de valoración de aprendizajes de los estudiantes para su promoción.

Para analizar los dos escenarios, evaluaciones sistemáticas en los Centros Educativos y las Pruebas Nacionales, se seleccionaron dos escuelas básicas del Distrito Nacional, donde se realizó un acompañamiento al desempeño del maestro y se realizaron comprobaciones de aprendizajes de los estudiantes, lo cual nos permitió una aproximación a la realidad escolar en nuestros centros educativos. Desde allí analizamos el proceso de evaluación llevado a cabo por los docentes: su valoración, participación de los actores, sus dimensiones particulares y generales, las decisiones con miras al mejoramiento continuo de la práctica pedagógica.

En el análisis de los resultados de las Pruebas Nacionales, partimos de su marco conceptual (Evaluación), para conocer los criterios que norman y orientan el proceso de elaboración de las Pruebas: la organización de contenidos de cada área y el peso que tiene cada bloque de contenido, la composición de la prueba en función de los contenidos (dominios, dimensiones, competencias) del área curricular y la proporción o cantidad de ítems asignados a cada bloque de contenidos etc. Analizamos además la distribución en nivel de complejidad que tiene que ver con la demanda cognitiva del ítem. Para ello se considera tanto los documentos curriculares como la

práctica educativa. La escala de puntaje de calificación de la prueba en función del nivel de dificultad de los ítems luego de aplicados para su análisis.

Visto el marco teórico que sustenta la evaluación estandarizada (Pruebas Nacionales) analizamos los niveles de correlación entre los resultados de las evaluaciones en los Centros Educativos a través de sus notas de presentación y los resultados de las Pruebas Nacionales mediante la implementación de pruebas estandarizadas.

**Variable No. 1:** Evaluación sistemática en los centros educativos.

**Indicador 1.1** Cantidad de estudiantes que calificaron para presentarse en la primera convocatoria de las Pruebas Nacionales.

**Indicador 1.2** Calificaciones de los estudiantes producto de las evaluaciones realizadas por los profesores en los centros educativos.

**Variable No. 2:** Evaluación estandarizada “Pruebas Nacionales”

**Indicador 2.1** Cantidad de estudiantes que aprobaron las cuatro asignaturas en las Pruebas Nacionales,

**Indicador 2.2** Proporción en las puntuaciones de cada estudiante en base a la Ordenanza 1/96: Básica 65/100 y Media 70/100

**Variable No. 3:** Nivel de correlación entre las evaluaciones sistemáticas realizadas por los profesores en los centros educativos y las pruebas estandarizadas “Pruebas Nacionales”.

**Indicador 3.1** Nota de presentación “calificación del centro educativo”

**Indicador 3.2** Resultados de Pruebas Nacionales “Prueba estandarizada”

A partir de estas variables los Centros Educativos se organizaron según el desempeño de los estudiantes en las cuatros asignaturas objeto de Pruebas Nacionales, con el parámetro siguiente.

**Categoría A:** Los centros educativos agrupados en esta categoría lograron que el 85 al 100 % de los estudiantes aprobaran las cuatro asignaturas evaluadas en las Pruebas Nacionales, 65/100 pts. en Básica y 70/100 pts. en Media.

**Categoría B:** Los centros educativos agrupados en esta categoría lograron que el 70 al 84.9 % de los estudiantes aprobaran las cuatro asignaturas evaluadas en las Pruebas Nacionales, 65/100 pts. en Básica y 70/100 pts. en Media.

**Categoría C:** Los centros educativos agrupados en esta categoría lograron que el 55 al 69.9 % de los estudiantes aprobaran las cuatro asignaturas evaluadas en las Pruebas Nacionales. 65/100 pts. en Básica y 70/100 pts. en Media.

**Categoría D:** Los centros educativos agrupados en esta categoría no lograron que el 50% de sus estudiantes aprobaran las cuatro asignaturas evaluadas en las Pruebas Nacionales. 65/100 pts. en Básica y 70/100 pts. en Media.

### Principales resultados y su discusión

Proporción de promovidos Vs desempeño de los estudiantes en las Pruebas Nacionales año escolar 2013 -2014

**Tabla No.1**

EDUCACIÓN BÁSICA SECTOR PÚBLICO, PRIVADO Y SEMI-OFICIAL					
ZONA	Promovidos %	Categoría A	Categoría B	Categoría C	Categoría D
RURAL	82.93	0.36	0.28	0.39	98.97
URBANA	96.76	0.65	1.07	3.49	94.78
URBANA-MARGINAL	48.00	0.00	0.77	0.19	99.04
URBANA-TURISTICA	98.37	1.7	0.00	2.50	95.83

**Tabla No. 2**

EDUCACIÓN MEDIA GENERAL SECTOR PÚBLICO, PRIVADO Y SEMI-OFICIAL					
ZONA	Promovidos %	Categoría A	Categoría B	Categoría C	Categoría D
RURAL	84.38	0.00	0.10	0.00	99.90
URBANA	95.60	4.55	3.23	5.44	86.78
URBANA-MARGINAL	83.82	4.74	1.30	3.96	90.00
URBANA-TURISTICA	96.15	6.43	0.00	3.70	89.86

**Tabla No. 3**

EDUCACIÓN MEDIA TÉCNICO PROFESIONAL SECTOR PÚBLICO, PRIVADO Y SEMI OFICIAL					
ZONA	Promovidos	Categoría A	Categoría B	Categoría C	Categoría D
RURAL	91,67	0	11,11	0	88,89
URBANA	86,05	6,74	5,34	5,57	82,35
URBANA- MARGINAL	78,38	0	10,56	0	89,44
URBANA- TURISTICA	52,45	0,00	0	0,00	100,00

A pesar del peso específico en la promoción de los estudiantes, de la evaluación en el Centro Educativo (70%) y las Pruebas Nacionales (30%), debe existir un nivel de correspondencia entre los resultados de ambas evaluaciones, donde la cantidad de promovidos sea proporcional al desempeño de los estudiantes en las Pruebas Nacionales. Los gráficos No.1, No. 2 y No. 3, nos muestran una radiografía inversamente proporcional, salvo algunas excepciones, los altos niveles de promoción a pesar de su bajo desempeño en las Pruebas Nacionales.

Por ejemplo en la Educación Básica, el 97% de los Centros Educativos no lograron que el 50% de sus estudiantes aprobaran las cuatro asignaturas de las Pruebas Nacionales. Sin embargo, presenta según la Dirección de Evaluación del Ministerio de Educación un promedio general de promovidos de un 81.5 %. Cabe resaltar que el mayor nivel de proporcionalidad se presenta en los Centros Educativos de la zona Urbana Marginal.

La Educación Media en sus diferentes modalidades, General y Técnico Profesional, presenta un comportamiento similar a la Educación Básica. En el caso de la Modalidad General, el 91.6% de éstos no lograron que el 50%

de sus estudiantes aprobaran las cuatro asignaturas de las Pruebas Nacionales. De la misma manera, la modalidad Técnico Profesional no escapa a esta realidad, el 90.17% no logró que el 50% de sus estudiantes aprobaran las cuatro asignaturas de las Pruebas Nacionales.

Estos resultados muestran la baja incidencia de las Pruebas Nacionales en la promoción de los estudiantes. En sentido general, los resultados muestran una correspondencia inversamente proporcional, ya que un alto porcentaje de los estudiantes promueven el nivel a pesar del bajo desempeño en las Pruebas Nacionales. Lo normal sería que los niveles de promoción estuvieran un nivel de correlación aceptable con los centros educativos agrupados en la categoría A, sin embargo el nivel de promoción está relacionado con la categoría de menor desempeño, Categoría D. Se infiere que, con el actual enfoque, las Pruebas Nacionales no tienen razón de ser, ni son diagnósticas, ni tienen incidencia en la promoción de los estudiantes.

Resultados de la Pruebas Nacionales según las asignaturas año escolar 2013 -2014

**Tabla No.4**

DESEMPEÑO POR ASIGNATURA EDUCACION BASICA									
Nivel	Sector	CANTIDAD DE ESTUDIANTES	PROMOVIDO	ASIGNATURA	90 a 100 pts	80 a 89.9 pts	70 a 79.9 pts	60 a 69.9 pts	Menos de 60 pts
BASICA	PRIVADO	29,271	82.93 %	Lengua Española	5%	12%	24%	31%	27%
				Matemática	2%	3%	7%	19%	69%
				Ciencias Sociales	0%	1%	7%	22%	71%
				Ciencias de la Naturaleza	0%	1%	6%	24%	69%
	PUBLICO	113,081	78.61 %	Lengua Española	1%	3%	13%	31%	51%
				Matemática	0%	1%	3%	11%	86%
				Ciencias Sociales	0%	0%	3%	13%	84%
				Ciencias de la Naturaleza	0%	0%	2%	12%	86%
	SEMI-OFICIAL	3,122	86.36 %	Lengua Española	2%	10%	23%	35%	29%
				Matemática	0%	1%	5%	19%	75%
				Ciencias Sociales	0%	1%	5%	20%	74%
				Ciencias de la Naturaleza	0%	0%	3%	23%	74%

En la Educación Básica, el desempeño de los estudiantes se encuentra de manera significativa por debajo de los 60 puntos. Los sectores Privado y Semi Oficial, logran superar mínimamente al sector público en tres asignaturas (Lengua Española, Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza) en Matemáticas presentan rezagos similares.

Estos resultados son consistentes con el informe CLACE del 2012, lo que implica que los avances en términos de calidad de los aprendizajes expresados en los resultados de las evaluaciones estandarizadas sigue siendo difícil de superar en este nivel educativo.

**Tabla No.5**

DESEMPEÑO POR ASIGNATURA EDUCACION MEDIA GENERAL									
Nivel	Sector	CANTIDAD DE ESTUDIANTES	PROMOVIDO	ASIGNATURA	90 a 100 pts	80 a 89.9 pts	70 a 79.9 pts	60 a 69.9 pts	Menos de 60 pts
MEDIA GENERAL	PRIVADO	17,942	77.78 %	Lengua Española	3%	10%	28%	36%	23%
				Matemática	2%	6%	14%	26%	52%
				Ciencias Sociales	2%	8%	18%	39%	33%
				Ciencias de la Naturaleza	0%	4%	16%	26%	54%
	PUBLICO	42,900	72.22 %	Lengua Española	0%	2%	12%	38%	47%
				Matemática	0%	1%	4%	14%	81%
				Ciencias Sociales	1%	2%	6%	30%	62%
				Ciencias de la Naturaleza	0%	0%	5%	12%	83%
	SEMI-OFICIAL	1,394	76.00 %	Lengua Española	1%	7%	26%	41%	25%
				Matemática	1%	3%	13%	25%	57%
				Ciencias Sociales	2%	5%	15%	41%	37%
				Ciencias de la Naturaleza	0%	2%	12%	27%	59%

Los resultados en esta modalidad de la Educación Media, son similares al descrito en el Nivel Básico. El bajo desempeño de los estudiantes se acentúa en las asignaturas de Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza. En esta modalidad general se presenta un mayor nivel de correspondencia entre los resultados en las pruebas y los niveles de promoción de los estudiantes. La diferencia entre los sectores (Privado, público y Semi Oficial) es mínima.

**Tabla No.6**

DESEMPEÑO POR ASIGNATURA EDUCACION MEDIA TECNICO PROFESIONAL									
NIVEL	SECTOR	CANTIDAD DE ESTUDIANTES	PROMOVIDO	ASIGNATURA	90 a 100 pts	80 a 89.9 pts	70 a 79.9 pts	60 a 69.9 pts	Menos de 60 pts
MEDIO TECNICO PROFESIONAL	PRIVADO	2,099	91.18 %	Lengua Española	7%	18%	31%	29%	16%
				Matemática	1%	5%	15%	32%	47%
				Ciencias Sociales	2%	8%	28%	36%	26%
				Ciencias de la Naturaleza	0%	1%	8%	30%	60%
	PUBLICO	12,366	23.81 %	Lengua Española	5%	16%	30%	32%	17%
				Matemática	0%	2%	10%	28%	59%
				Ciencias Sociales	1%	4%	23%	42%	32%
				Ciencias de la Naturaleza	0%	0%	5%	29%	65%
	SEMI-OFICIAL	985	100.00 %	Lengua Española	5%	17%	29%	31%	19%
				Matemática	6%	7%	15%	28%	44%
				Ciencias Sociales	0%	5%	23%	38%	33%
				Ciencias de la Naturaleza	0%	1%	13%	36%	50%

En la Modalidad Técnico Profesional, se visualiza una ligera mejoría en Ciencias Sociales y en Lengua Española. En las asignaturas de Matemática y Ciencias de la Naturaleza, siguen los mismos rezagos del Nivel Básico y la Modalidad General de la Educación Media.

## Conclusiones

Los bajos desempeños de los estudiantes en las Pruebas Nacionales y los paradójicos altos niveles de promoción reflejan que los niveles de correlación entre ambos instrumentos son inversamente proporcional, o sea, una alta valoración de los aprendizajes por parte de los profesores en los diferentes Centros Educativos expresados en las calificaciones o notas de presentación antes un deficiente desempeño de los estudiantes en las Pruebas Estandarizadas o Pruebas Nacionales.

Las Pruebas Nacionales no están cumpliendo el propósito de certificar el logro de aprendizaje de los estudiantes al concluir un nivel educativo. Pues queda demostrado en el análisis de este informe que un alto porcentaje de los estudiantes promueven el nivel a pesar de no aprobar las Pruebas Nacionales. De la misma manera las informaciones que esta aporta sobre el desempeño del sistema educativo para tomar medidas que contribuyan a enfrentar y superar las debilidades detectadas con el fin de mejorar la calidad de la educación no provocan ningún impacto en los actores del proceso educativo.

## BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

- Educación, S. d. (1996). Ordenanza 1/96. Santo Domingo, República Dominicana: SEE.
- Educación, S. d. (2001.). Fundamentos del Curriculum Tomo I. En S. d. Educación. Santo Domingo, República Dominicana: Editora Taller C. por A.
- Evaluación, D. G. (s.f.). Marco Teórico Conceptual de las Pruebas Nacionales. Santo Domingo, República Dominicana: Ministerio de Educación.
- Roberto Hernández Sampieri, Carlos Hernández Collado, Pilar Baptista Lucio. (2010). Metodología de la Investigación. México, DF: McGraw Hill.
- Valdés, H. (2000). Evaluación del Desempeño Docente. Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño Docente (pág. 13). México: Organización de Estados Iberoamericanos OEI.
- Amon, J. (1990). Estadística para psicólogos (2). Probabilidad. Estadística Inferencial. Madrid: Pirámide.

## 1.d. “Acciones didácticas para el desarrollo de competencias” Por la Mtra. Dionicia Reynoso.

### Descripción de la situación

En las clases de Ciencias Sociales II, observaba que los estudiantes mostraban poco conocimientos en lo relacionado a los temas de la Geografía Dominicana. Se notaban desinteresados y poco participativos, situación que me llevó a realizar un diagnóstico a profundidad para conocer el por qué de su actuación.

Los resultados del diagnóstico evidenciaron que los estudiantes poseen poco conocimiento en la competencia de localización y ubicación de los elementos principales que componen la Geografía física de la República Dominicana. De los 34, estudiantes muy pocos sabían identificar los límites que bordean la República Dominicana, al igual que las coordenadas que le corresponden a la isla. En cuanto a la localización y ubicación de las provincias y las regiones del país, los estudiantes mostraron un conocimiento muy bajo. Muy pocos sabían ubicar e identificar en el mapa las provincias que hacen frontera con Haití, las que están en la costa del Mar Caribe y las principales vías de comunicación terrestre de la República Dominicana.

En cuanto a la hidrografía quedó evidenciado un desconocimiento en localización de los principales ríos y lagos, al igual que los elementos principales del relieve y productos agrícolas propios del país. Con el diagnóstico quedó evidenciado el bajo nivel de conocimiento sobre la localización de los elementos principales que componen el relieve de la República Dominicana. Estas manifestaciones podrían estar posiblemente relacionadas con el desarrollo inadecuado de los planes de estudios de los niveles anteriores, y puede derivar en mayúsculas deficiencias en términos de calidad en la formación del futuro docente de la R. D. Esta realidad nos motivó a plantearnos la siguiente hipótesis de acción:

¿Cómo mejorar la situación problemática que presentan los estudiantes en la asignatura de Ciencias Sociales 11?

- Utilizando el modelo constructivista.
- Aplicando estrategias variadas: El trabajo en equipo, talleres, realización de álbumes del país, dibujos, uso de la tecnología.
- Utilizando recursos pertinentes del área: Mapas, brújula, globo terráqueo, carteles, computadora, atlas, el programa Google Earth.

- Implementando los diferentes tipos de evaluación. Diagnóstica, formativa y sumativa.

### Objetivos de la investigación.

#### General

Implementar acciones didácticas para el desarrollo de competencias en los estudiantes de Ciencias Sociales, en específico en Geografía Dominicana.

#### Específicos

Aplicar un modelo pedagógico (constructivista) en el proceso de enseñanza de la asignatura Ciencias Sociales 11 para fortalecer el aprendizaje de los futuros docentes de Educación Básica

Fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes que cursan la asignatura Ciencias Sociales 11 a través de la aplicación de estrategias variadas.

Emplear y valorar el uso de los recursos didácticos en el proceso enseñanza aprendizaje de las Ciencias Sociales

Implementar los tipos de evaluación para el desarrollo de las competencias en el área de Ciencias Sociales en los futuros docentes

#### Justificación

La realización de esta investigación es importante, porque va a incentivar en los futuros docentes de educación básica las competencias necesarias para fortalecer su proceso de enseñanza-aprendizaje en el área de Ciencias Sociales, acción que contribuirá a mejorar y a elevar la calidad de la formación de los futuros docentes.

Con la realización de esta investigación- acción se benefician: los estudiantes de la licenciatura de educación básica, a través de la implementación de estrategias y recursos didácticos propios del área de las Ciencias Sociales, lo que les permitirá formarse con el perfil y las competencias del profesional del siglo XXI.

La puesta en práctica de este proyecto de intervención- acción es conveniente, porque servirá de apoyo y fortalecimiento al área de las Ciencias Sociales, y sus resultados pondrán utilizarse como marco referencial o recurso de consulta para resolver situaciones con las



características de la situación problemática estudiada. Este proyecto es factible porque cuenta con los recursos necesarios para su ejecución.

#### Referentes teóricos.

En el modelo constructivista, el alumno es el responsable de su propio proceso de aprendizaje. Es él quien construye el conocimiento y nadie puede sustituirle en esta tarea. En otras palabras, una visión constructivista del aprendizaje escolar obliga a aceptar que la incidencia de la enseñanza de cualquier tipo de enseñanza sobre los resultados del aprendizaje está totalmente mediatizada por la actividad mental constructivista del alumno. Coll, Bolívar y Barbera (2003). En el constructivismo el docente planifica y orienta acciones, estrategias, métodos y técnicas que facilitan y que motivan a que el estudiante desarrolle, construya el aprendizaje, resuelve ciertos problemas, y desarrolle ciertos valores. Pues posiblemente solos y sin orientación, el aprendizaje no sería igual.

El modelo o enfoque constructivista establece que la meta educativa es que cada individuo acceda, progresiva y secuencialmente, a la etapa superior de su desarrollo intelectual de acuerdo con las necesidades y condiciones particulares. Esta corriente de enseñanza basada en el descubrimiento, el alumno realiza su aprendizaje a medida que experimenta y consulta la bibliografía disponible, analiza la información nueva con la lógica del método científico y deduce sus propios conocimientos. Flórez Ochoa (2005. Pág. 189).

Los profesionales de hoy, los del siglo XXI, han de poseer competencias que les permitan desempeñarse de forma eficiente en su quehacer profesional, de ellas depende la superación particular y de la empresa o institución en que labora. Las competencias proporcionan la capacidad de hacer o de realizar con efectividad una labor. Para Tobón (2006. p.42) las competencias son aquellos comportamientos observables y habituales que posibilitan el éxito de una persona en una actividad o función. En este contexto significa que las competencias que se poseen deben evidenciarse, mostrarse, darse a conocer, aplicarlas en la actividad o en la función que se realice. Muñoz, Quintero y Munévar (2005 p. 15) definen la competencia como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que se aplican en el desempeño de una función productiva o académica.

Braslavsky (2004) define competencia como un sistema altamente especializado de habilidades, capacidades y destrezas que son necesarias o suficientes para alcanzar un objetivo específico. Desde el ámbito educativo Pilonieta (2000. p. 109) define competencia como una serie de comportamientos los cuales constituyen el universo de habilidades didácticas necesarias o desempeños, para una eficiente y eficaz labor profesional docente. En ese sentido el docente que posee buen desenvolvimiento en el ámbito profesional, en especial en su quehacer como maestro es porque posee las competencias necesarias para realizar su labor de forma eficiente, creativa y significativa.

Las estrategias son procedimientos que incluyen técnicas, operaciones o actividades variadas, que persiguen un propósito determinado, como es el aprendizaje y la solución de problemas académicos. Son comportamientos planificados que seleccionan, organizan mecanismos cognoscitivos y afectivos con el fin de enfrentarse a situaciones y problemas globales o específicos de aprendizaje para facilitar la asimilación,(Woolfolk (1995), Llopis (1996), Díaz y Hernández (1999), Martínez (1993).

Recursos didácticos: deben ser reflejo de nuestros objetivos, transmisores de contenidos, propiciadores de conocimientos, herramientas que ayudan a evaluar, están ligados a la metodología que usa el docente, facilitan el análisis, el cambio, ayudan a la reflexión y favorecen el intercambio entre alumnos y docentes. Constituyen un motor de aprendizajes y se convierten en instrumentos productores de acciones y conocimientos. Palencia, Pico y Arredondo (1999) Calvo Verdu (2005).

La evaluación: sirve como punto de alerta, y nos informa cuando todo anda bien o algo anda mal. Para Casanova (2007), la evaluación es importante, siempre y cuando se realice de forma procesual, sistemática, con criterios claros y bien definidos. Se ha de realizar como resultado de una planificación y con el propósito de formar, desarrollar competencias y de tomar acciones como consecuencia de sus resultados.

La evaluación es el motor del aprendizaje, de ella depende qué y cómo se enseña, qué y cómo se aprende. Es la que recoge información por medio de instrumentos escritos y orales, a través de la interacción y la observación. Esas informaciones se analizan para emitir un juicio sobre ellas y tomar decisiones, que pueden ser de carácter: social, orientada a constatar y certificar, ante los alumnos, padres y la sociedad el nivel de

conocimientos. Ayuda a los alumnos en su proceso de construcción de conocimientos. Sanmartí, (2007) Cano (2007), Casanova (2007).

En cuanto a la enseñanza de la geografía en los centros escolares, sin importar el nivel, es importante. Todos los elementos humanos, seres vivos y físicos no humanos, se desarrollan en un lugar, en un suelo o espacio geográfico. Están localizados en una coordenada geográfica y en un límite determinado, por lo que todos los elementos forman parte de la geografía.

Avendaño, Castañeda, Reza y otros (2006) plantean que el estudio de la geografía es importante porque involucra el manejo y la comprensión de conceptos, el desarrollo de habilidades para el manejo de información, la representación e interpretación cartográfica y para comprender el mundo.

#### Contexto de investigación

Esta investigación se realizó en el Instituto Superior de Formación Docente, Recinto Emilio Prud Homme, institución dedicada a la formación de docentes de la zona del Cibao. Su misión es formar docentes cualificados que respondan a las demandas del sistema educativo y a las necesidades presentes y futuras de la sociedad, a través de la formación integral, la capacitación continua y la investigación. Y su visión es ser una institución pedagógica del nivel superior, líder en la formación de docentes innovadores, competentes, críticos,

con espíritu de investigación, movidos por principios éticos, morales, capaces de insertarse en la comunidad circundante y transformarla.

#### Participantes de la investigación

En la investigación participaron los 34 estudiantes del segundo ciclo de la licenciatura del Nivel Básico, con edades que oscilan de 19 a 22 años, todos residentes en la región del Cibao, igualmente la maestra investigadora.

### Metodología de la Investigación

El enfoque utilizado en esta investigación es el cualitativo, utilizando la investigación-acción, porque esta procura transformar, comprender, interpretar, mejorar e innovar la realidad social y educativa a través de la participación y reflexión de los sectores implicados. (Latorres, Elliott, Boggino, Buendía, Pérez, Goyette.)

El modelo que sirvió como referencia fue el de Kemmis, basado en los planteamientos de Lewin. Este presenta cuatro fases: planificación, acción, observación y , reflexión, que permiten ir reflexionando sobre cada una de las acciones realizadas en el aula. (Latorres).

Para la recolección de las informaciones utilizamos las técnicas del: cuestionario, diario de clase, triangulación, observación en el aula, nota de campo, fotografías y el análisis de documentos. Latorres, (2007).

ETAPAS	ACCIONES
Primera etapa	Diseño del proyecto, presentación e información del proyecto a las autoridades de la institución, información a los estudiantes, realización del diagnóstico a profundidad, socialización de los resultados del diagnóstico a los estudiantes, proceso de documentación bibliográfica (inicio de la elaboración del marco teórico)
Segunda etapa: Aplicación de las Fases de la Investigación	
Planificación	Elaboración del plan de acción.
Acción	Realización de los siguientes talleres: Todo forma parte de la geografía. Mi país forma parte del globo terráqueo. Conozco a mi país. Navego por el mundo de forma virtual
Observación	Proceso de las observaciones y sistematización de cada intervención o acción realizada
Reflexión	Proceso de análisis y reflexión a las observaciones realizadas a las diferentes acciones.
Tercera etapa Elaboración de valoraciones, conclusiones y recomendaciones.	

## Primer taller: Todo forma parte de la Geografía

Responsable: Dionicia Reynoso y observadores: Bélgica e Isamar

Asignatura. Ciencias Sociales.

Duración: dos semanas

Unidad de análisis: Motivación hacia el estudio de la Geografía

Propósitos	Modelo	Estrategias	Recursos	Evaluación
Elaborar conceptos de geografía y reconocer la importancia de ésta en los seres humanos. Establecer diferencias entre los elementos de la geografía física y humana.	Constructivista	Observación del entorno, investigación bibliográfica. elaboración mapas conceptuales, socialización, y trabajo en equipo.	El entorno, carteles, computadora data show, libros.	Elaboración y socialización de mapa conceptual con los elementos correspondientes.  Elaboración de ensayo sobre la importancia de la Geografía.

Segundo taller: Mi país forma parte del globo terráqueo.

Responsable: Dionicia Reynoso, observadores: Bélgica e Isamar

Duración: dos semanas

Unidad de análisis: Localización y ubicación de la isla de Santo Domingo en el globo terráqueo

Propósitos	Modelo	Estrategias	Recursos	Evaluación
Manipular el globo para conocer sus funciones.  Ubicar y localizar la isla de Santo Domingo en el globo terráqueo, sus límites y coordenadas.	Modelo constructivista	Socialización conocimientos previos, esquema, trabajo en equipo, observación y manipulación de globos y mapas, preguntas guiadas.	Proyector, laptop, cámara de fotografía, globos, mapas, documentos escritos, brújula, linterna, celulares.	Ubicación y localización de la isla en globos y mapas.  Llenado de ejercicio.  Dibujos del globo representando los límites y las coordenadas de la isla.  Elaboración de esquemas sobre los movimientos.

Tercer taller: Conozco a mi país.

Responsable: Dionicia Reynoso, observadores: Bélgica e Isamar .Duración: Tres semanas

Unidad de análisis: Localización de los principales elementos de la geomorfología de la Rep. Dom.

Propósitos	Modelo	Estrategias	Recursos	Evaluación
Localizar y estudiar los aspectos más relevantes de la geomorfología de la Rep. Dom.	Modelo constructivista	Socialización, conocimientos previos, esquema, trabajo en equipo, observación, manipulación de mapas, preguntas guiadas, gira educativa, proyectos.	Pizarra, marcador de pizarra, proyector, cámara de fotografía, laptop, atlas, brújula, celulares, pintura, cartulinas, entre otros.	Elaboración de mapas, álbum de noticias de cada provincia, ensayo sobre la visita por las provincias de Salcedo, Moca.  Representación en maquetas del relieve y la hidrografía.

Cuarto taller: Navego por el mundo de forma virtual

Responsable: Dionicia Reynoso y Victor Romero, observadores: Bélgica e Isamar. Duración: Una semana. Unidad de análisis: motivación hacia la asignatura de la geografía y localización y ubicación de los elementos de la geomorfología de la RD.

Propósitos	Estrategias	Recursos	Evaluación
Valorar el uso de la tecnología a través del programa google earth como recurso que facilita el proceso de localización de los principales elementos de la geomorfología de la R. D	Socialización. Trabajo en equipo e individual.	Laboratorio de informática, computadoras, data show, láser.	Localizar con el programa de google Earth la comunidad de los estudiantes, las provincias, los elementos principales del relieve, hidrografía y otras comunidades del mundo

## Conclusiones

Aplicar el modelo o enfoque constructivista permite: crear las bases de conocimientos para implementar con los estudiantes acciones donde ellos expresan sus planteamientos, son los protagonistas del proceso, los que investigan, localizan, los que preguntan, los que participan, los que usan los recursos tecnológicos, elaboran los materiales y se conciben como los responsables de su aprendizaje.

El uso de este modelo permite que los alumnos muestren el gran potencial que tienen a través de la realización de las diferentes acciones. Este modelo facilita y propicia un clima áulico de auto motivación, apertura y sin discriminación, libertad, y respeto, tendente a lograr mejoras en los estudiantes para desarrollar

en ellos las competencias deseadas y así fortalecer el aprendizaje de las Ciencias Sociales en especial de los elementos que forman la geomorfología de la R.D.

La estrategia de taller fortalece el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes y permite que los futuros docentes de la educación, sean: organizadores de procesos, los que gestionen sus propios conocimientos y los recursos necesarios para que ellos y sus compañeros de clase, adquieran y logren los objetivos propuestos.

La realización de talleres en el aula propicia la investigación en fuentes diferentes, fomenta en los estudiantes el sentido de la responsabilidad, creatividad, la capacidad de comunicarse, expresarse con claridad, actuar de manera natural y de respeto durante su desarrollo.

El trabajo en equipo permite que los estudiantes discutan, analicen documentos escritos, desarrollen el compañerismo, la tolerancia, el respeto de las ideas, da oportunidad para abrirse a otras opiniones, a escuchar, valorar a los demás, abrirse a los cambios y a las nuevas ideas.

Salir al Entorno a observar es una estrategia potente en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Geografía, rompe con la rutina, promueve el sentido de la observación, la curiosidad, permite que el estudiante tenga un contacto directo con la realidad, motiva a los estudiantes: a comunicar con seguridad y de forma natural lo observado, a relacionar la teoría con la práctica y a valorar el entorno.

Lluvias de Ideas - Conocimientos Previos permiten investigar a través de preguntas cómo habla el estudiante, la coherencia en su expresión y el nivel de conocimiento que posee.

La realización del álbum de noticias de las diferentes provincias con su mapa, sirve para retroalimentar o reforzar la ubicación y localización de las provincias del país, estar actualizado y relacionar la provincia con la realidad actual a través de la lectura en diferentes periódicos. La realización del álbum fortalece: la lectura del periódico, la comprensión, interpretación, mejora la caligrafía y ortografía y desarrolla las habilidades motoras de los estudiantes al igual que la creatividad. Los dibujos de los mapas retroalimentan la ubicación y localización de la división política, las principales vías de comunicación, los elementos principales de la hidrografía y el relieve dominicano.

Los recursos en el área de las Ciencias Sociales en especial de la Geografía son medios imprescindibles. Sin ellos no hay aprendizaje significativo, solo con la palabra no basta, se necesitan evidencias, ver, tocar, usar los sentidos. Por lo que deben estar presentes en todo proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos motorizan el proceso enseñanza-aprendizaje, potencializan el conocimiento de los temas desarrollados, provocan curiosidad y facilitan que los temas se trabajen de una manera práctica y divertida.

Para el área de las Ciencias Sociales la herramienta Google earth permite que el estudiante de forma virtual se traslade hacia lugares distantes, logrando observar realidades inimaginables, lo que hace ser más interesante y motivador el proceso de enseñanza-aprendizaje. Despierta la curiosidad, el interés, motivación, la sensibilidad de los estudiantes por conocer y localizar los elementos más importantes que forman la geomorfología de la Geografía dominicana.

El uso y manejo de la tecnología en el aula representa un elemento de motivación para el aprendizaje, hace que: los estudiantes se solidaricen con los demás, trabajen en equipo, el profesor se salga de la rutina y amplíe los conocimientos no solo geográficos, sino culturales de los pueblos.

El uso planificado de la tecnología en las aulas es una herramienta que potencializa el proceso de aprendizaje, facilita el trabajo del docente, amplía los conocimientos de los estudiantes y los convierte en gestores de su propio aprendizaje de forma creativa. Los recursos en el área de las Ciencias Sociales en especial de la Geografía son medios imprescindibles, sin ellos no hay aprendizaje significativos, solo con la palabra no basta, se necesita evidencias, ver, tocar, usar los sentidos, por lo que deben estar presente en todo proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos motorizan el proceso enseñanza-aprendizaje, potencializan el conocimiento de los temas desarrollados, provocan curiosidad y facilitan que los temas se trabajen de una manera práctica y divertida.

Implementar la evaluación diagnóstica nos sirvió para detectar el nivel de conocimiento de los estudiantes, planificar las acciones de lugar que nos permitieran corregir las debilidades encontradas. La evaluación formativa permite detectar las debilidades y el dominio de los temas por parte. La evaluación sumativa o calificadora permite que los estudiantes se ocupen por investigar, ubicar, localizar los elementos de la geografía dominicana y reconocer dónde han estado sus

fortalezas y debilidades. La evaluación sumativa sirve como instrumento de motivación en los estudiantes al evidenciar el logro de los propósitos de los diferentes talleres impartidos y comprobar que en realidad hubo mejora.

## Recomendación

Al finalizar este proceso de intervención sugerimos:

La aplicación del modelo constructivista en el proceso aprendizaje del área de las Ciencias Sociales, para que los estudiantes sean los gestores, protagonistas, responsables de su aprendizaje; el docente sea el orientador y guía del proceso, para que los estudiantes desarrollen las competencias del área de las Ciencias Sociales, específicamente las de geografía.

Que se implementen en las aulas acciones y estrategias variadas en el proceso de aprendizaje de la Geografía para que el estudiante se interese por el área y se motive en aprender a localizar, ubicar y conocer los elementos principales de la Geografía de nuestro país.

A la coordinadora del área de Ciencias Sociales que institucionalice la realización de una evaluación diagnóstica al iniciar los nuevos grupos de estudiantes, para planificar acciones en mejora de las debilidades encontradas.

A los docentes del área de las Ciencias Sociales retroalimentar a los estudiantes que participaron en esta intervención sobre la ubicación y localización de los municipios de la República Dominicana, para que logren asimilar el conocimientos de esos temas.

Que en cada sesión de clase del área de las Ciencias Sociales (Geografía) se utilicen y se manipulen los recursos propios del área, mapas, globos, brújulas, atlas y el entorno, para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea más interesante y significativo.

Incluir en el proceso enseñanza- aprendizaje del área de las Ciencias Sociales y en especial de la geografía, la tecnología, en especial el programa de Google Earth como estrategia que facilita el conocimiento, la ubicación y localización de los diferentes elementos que forman la geomorfología de la RD.

Que los docentes del área implementen en cada sesión los tipos de evaluación, para ir verificando las fortalezas y debilidades y así implementar los correctivos de lugar.

Se asuma como metodología la realización de proyectos de investigación-acción, para promover en los estudiantes y docentes la cultura de investigación y evidenciar las mejoras a las debilidades encontradas.

## BIBLIOGRAFÍA PRINCIPAL

- Alarcón Cualla, José Guillermo. (2000) Competencias pedagógicas autoevaluación docente: instrumento para mejorar el desempeño del educador. Bogotá, Editorial Magisterio.
- Amaya, R, Martínez, G. (1993) Diagnóstico pedagógico, fundamentos teóricos. Universidad de Oviedo, servicio de publicaciones.
- Bain, K. (2007). Lo que hacen los mejores profesores de la universidad. Valencia: Universidad Valencia. (Orig.2004).
- Braslavsky, C, Aguerrondo, I. (2002) Escuelas del futuro en sistema educativo del futuro¿ Que formación docente se requiere?. Buenos Aires, Argentina. Paper editores
- Braslavsky, C, Borges, C y Souto, M. (2006). La competencia histórica como una clave para promover la democracia. Argentina. Ediciones Granica.
- Calvo, M. (2005) Formador ocupacional de formador de formadores. España. Editora Mad
- Cano, E. (1998). La evaluación. España. Editorial la Muralla
- Cárdenas, O. -Las nuevas Ciencias Sociales en la Nueva Enseñanza Obligatoria. España, Universidad de Murcia
- Casanova, M<sup>a</sup>. (2007). Manual de evaluación educativa. Madrid: La Muralla.
- Coll, C y Sole, I, (1998) El constructivismo en el aula. España. GRAO
- Coll, C, Bolívar A, Elena. B. et al (2003) El constructivismo en la práctica España. Grao.
- Díaz, F y Hernández, G. (1999) Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Méjico. Mc Graw Hill...
- Flores R. (2005) Pedagogía del conocimiento. Colombia Mac Graw Hill.
- Imbernón, F. (2007). La formación y el desarrollo profesional del profesorado, Hacia una nueva cultura profesional. España: GRAÓ.
- Imbernón, F. (2007). Metodología y dinamización de la enseñanza. España
- Latorre, A. (2007). La investigación – acción .Conocer y cambiar la práctica educativa. España: GRAÓ.
- Maya, B, A. Díaz G. (2004) Mapas conceptuales, su elaboración y aplicación. Bogotá Colombia. Actualización Pedagógica Magisterio
- Medina, J. L. (2007). Práctica reflexiva y capacitación docente. España.
- Muñoz Giraldo, José. (2005). Cómo desarrollar competencias investigativas en educación. –Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Perrenoud, P. (2006). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica. España: GRAÓ (Orig.2001)
- Perrenoud, Philippe. (2007). Diez nuevas competencias para enseñar. -5ª ed : España : Graó.
- Piloneta, Germán. (2006) Evaluación de competencias profesionales básicas del docente: estrategia efectiva. –Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Porlan, R. (2000) El constructivismo y la escuela. Sevilla. España Colección investigación y enseñanza.
- Sanmarti, N. (2007). 10 ideas clave: Evaluar para aprender. España: GRAÓ.
- Tobón, Sergio. (2006). Formación basada en competencias: pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. – 2ª ed. –Bogotá: Ecoe Ediciones.

## 1.e. “Resultados de la evaluación diagnóstica de 3ro. y 4to. de básica” Por la Dra. Ansell Scheker.

### Propósitos.

Un objetivo de la evaluación descrita en este informe es estudiar a profundidad los resultados de la escolarización en 3º y 4º grado en la República Dominicana, midiendo tanto el logro en ambos grados, y el aprendizaje en 4º. Otro objetivo es evaluar el impacto en los aprendizajes y logros de alumnos y alumnas de tres programas de intervención en la educación primaria, implementados por la OEI, Poveda y PUCMM en esos mismos grados, en comparación a lo logrado y aprendido en escuelas de comparación, que no fueron beneficiadas por los programas.

El aprendizaje se mide examinando la diferencia entre lo que los estudiantes saben al finalizar el 4º grado con respecto a lo que sabían al terminar 3º grado. Esta diferencia permite medir el aporte específico del 4º grado, eliminando el efecto de la escolarización previa.

A menudo, en pruebas de logro (que únicamente miden lo que se sabe en un punto en el tiempo) los bajos promedios o pocas diferencias obtenidas se usan incorrectamente para hacer inferencias acerca de la educación en el grado evaluado. Tales evaluaciones no permiten diferenciar qué parte de los logros medidos en el grado corresponden en realidad a material aprendido en ese grado, y qué parte de lo medido corresponde a logros alcanzados por los estudiantes en su tránsito por la escuela desde sus inicios hasta el grado en que se realiza la medición. Como se verá a continuación, las pruebas que se han diseñado permiten evaluar el logro en 3º y 4º grado, pero permiten además evaluar el aprendizaje en 4º.

El aprendizaje en 4º grado se infiere a partir de la diferencia entre lo logrado en 4º grado (medido en una prueba a final de 4º grado) con respecto a lo medido a final de 3º grado (que funge como “pre-test”). Al mismo tiempo, se tiene información que permite dar cuenta de las diferencias en las poblaciones atendidas por distintos tipos de escuelas. Es decir, se pueden estudiar diferencias entre escuelas públicas y privadas, entre las escuelas beneficiadas por cada uno de los programas de intervención, y comparar los resultados de cada uno de los programas de intervención con respecto a otras escuelas no intervenidas, en cada una de las regiones del país en que cada intervención ha sido

implementada. Usando los datos de 3º grado es posible evaluar si las escuelas tienen mayor o menor éxito en 4º grado dependiendo de los niveles de logro con los que entran los y las estudiantes en ese grado.

También se puede evaluar el cambio: la diferencia en lo que se logra en 3º y lo que se logra y se aprende en 4º grado, de año en año. De este modo podemos valorar cambios progresivos en el tiempo a nivel del sistema educativo dominicano.

En este informe solo se presentan los resultados generales no por intervención.

### Muestra.

Para lograr los fines de esta evaluación, fue necesario tomar una muestra representativa en la República Dominicana para realizar un diagnóstico de la condición de la educación nacional en 3º y 4º grado. Fue necesario dividir la muestra en estratos para lograr comparaciones entre escuelas urbanas y rurales y entre escuelas públicas y privadas. Además se debieron crear estratos para las escuelas beneficiadas por cada uno de los programas de intervención de OEI, Poveda y PUCMM, y con respecto a escuelas no beneficiadas por cada uno de estos programas en cada una de las regiones donde se implementaron.

Se partió de un marco muestral que identifica a todas las escuelas que ofrecen 3º y 4º grado en el país. Identifica además las escuelas según cada una de las 18 regionales del país, así como las escuelas intervenidas según cada programa de intervención en cada una de esas regiones. Identifica también todas las escuelas públicas y privadas sin intervención. Los números en la tabla indican el número total de estudiantes en cada categoría.

A partir de esta población, se seleccionó una muestra de escuelas y estudiantes estratificadas por región y por programa de intervención. Se estratificaron también por escuelas urbanas y rurales. De cada grupo o celda así identificados, se escogieron escuelas al azar, con probabilidades proporcionales al tamaño de las escuelas (es decir, con probabilidad proporcional al número de estudiantes de 3º y 4º en la escuela). En cada escuela seleccionada se escogieron además 2 secciones de 3º y 2 secciones de 4º para lograr hasta 50 alumnos y alumnas por grado. Esta muestra se tomó en 2012 y en 2013 se utilizaron las mismas escuelas con una nueva selección de secciones y estudiantes.

En la muestra final se presenta el número de escuelas y de estudiantes que se seleccionaron según región y grado. La tabla indica además los estratos de la muestra, y los grupos regionales de escuelas no intervenidas

A la muestra realizada se le administraron todas las pruebas y cuestionarios del estudio, con unas cuantas excepciones, en los años 2012 y 2013.

## Pruebas.

Se evaluaron matemática y comprensión lectora en pruebas diseñadas a partir del análisis del currículo vigente de 4to grado. Las pruebas (cada una con 6 formas o cuadernillos) fueron equiparadas entre sí para posibilitar la comparación válida de resultados de año en año.

### Comprensión Lectora

En la Tabla se describe la composición de la prueba de comprensión lectora. Hubo un total de 12 textos de lectura, cada texto evaluado con 8 preguntas de comprensión: 96 preguntas en total. Las preguntas son de selección múltiple. Se evaluaron 3 tipos de habilidades en comprensión:

1. Comprensión literal y microestructura
2. Superestructura
3. Macroestructura y pragmática

Los 3 tipos de texto fueron:

1. Expositivo
2. Narrativo – literario
3. Informativo

Las preguntas y los textos fueron repartidos en 6 cuadernillos con 3 textos y 24 preguntas de selección múltiple cada uno. El último texto con sus 8 preguntas de cada cuadernillo se repite como primer texto en el siguiente cuadernillo. Cada estudiante resolvió un cuadernillo.

### Matemáticas

La Tabla describe la prueba de matemáticas. Hubo un total de 104 preguntas de matemáticas, que exigían distintas habilidades de desempeño (demanda cognitiva) en cuatro áreas de las matemáticas.

Los ámbitos de habilidades de desempeño fueron:

1. Reconocimiento y comprensión de conceptos.
2. Aplicación de algoritmos y otros procedimientos.
3. Resolución de situaciones problemáticas.

Se evaluaron cuatro áreas de matemáticas:

1. Números y operaciones
2. Geometría
3. Mediciones
4. Recolección, organización y análisis de datos

Estas preguntas se dividieron en 6 cuadernillos de 25 preguntas, y cada estudiante resolvió solo uno de los cuadernillos. Los cuadernillos tenían 8 preguntas en común, y en cada uno hubo una pregunta abierta (donde el alumno o la alumna debían escribir su trabajo y el resultado). El resto de las preguntas era de selección múltiple.

## Escalas

Para obtener puntajes válidos y comparables en pruebas distintas, aplicadas a distintos estudiantes, se utilizó la teoría de respuesta al ítem, el modelo de Rasch.

Se tomaron los datos de 3º y 4º grado, y estimaron dos escalas: uno para comprensión lectora y otra para matemáticas. Siguiendo normas típicas para este tipo de escalas, se fijó la media de la escala en 350 con una desviación típica de 20 (estos valores son arbitrarios).

La Figura de Rasch muestra las dos escalas. Las escalas son independientes a la selección de preguntas que se encuentre en un cuadernillo dado, administrado en cualquier año – por lo tanto es compatible (está equiparado) entre cuadernillos, grados y años de aplicación (2012-2013)

En los diagramas se observan las distribuciones de los puntajes de los estudiantes representados con el símbolo “#” a la izquierda. También se muestra la distribución de las medidas de dificultad de las preguntas, simbolizadas con “X” a la derecha. Cada “#” representa unos 250 estudiantes. Cada “X” es una pregunta

El modelo de Rasch indica que un estudiante con puntaje determinado tiene 50% de probabilidad de contestar correctamente otra pregunta con el mismo valor. Las preguntas con medidas más altas son más difíciles y las de medidas más bajas son menos difíciles.



## Resultados.

### Análisis por preguntas (ítems)

La evaluación de los resultados en Comprensión Lectora y Matemáticas depende de la manera en que cada estudiante de la muestra llenó su cuadernillo de prueba. Como sucede en muchas evaluaciones de este tipo en la República Dominicana, hubo un número importante de alumnos y alumnas que no completaron su prueba (no habiendo alcanzado el final, o habiendo omitido algunas preguntas de la prueba por algún motivo) o que dejaron su cuadernillo en blanco. Esto presenta un problema importante a la hora de determinar los resultados. Una manera de tratar a las preguntas no contestadas por los estudiantes, es decidir considerar que simplemente esto nos deja sin información acerca de esos estudiantes. En este caso, omitimos las preguntas no alcanzadas u omitidas de nuestros análisis. Una segunda manera de tratar a las preguntas no contestadas, es inferir que son equivalentes a preguntas contestadas incorrectamente. En tal caso, podemos decidir que una pregunta sin contestar sí nos da información acerca del estudiante, y que cada pregunta no alcanzada u omitida, equivale a una pregunta contestada incorrectamente.

Utilizando el primer método, excluyendo del análisis a estudiantes que no intentaron contestar las preguntas, se observa un análisis de cuán difícil resultaron las preguntas de comprensión lectora para estudiantes de 3º y 4º grado. La figura muestra dos recuadros comparando la dificultad de las preguntas en cada grado, según el tipo de texto evaluado en cada pregunta, combinando los datos de 2012 y 2013. Hubo tres tipos de textos, y la imagen muestra la distribución de dificultades de las preguntas, según esos tipos de texto. Podemos observar que las preguntas les resultaron difíciles – es decir, el nivel de logro fue bajo (hubo un porcentaje bajo de estudiantes que pudieron contestar correctamente). En 3º grado solo poco más que 60% de estudiantes pudieron contestar correctamente la pregunta más fácil. En 4º grado la pregunta más fácil fue contestada correctamente por poco más de 70% de los estudiantes. Los textos narrativos fueron levemente menos difíciles. Los estudiantes de 4º grado tuvieron bastante más éxito en contestar correctamente las preguntas en cada uno de los tres tipos de texto evaluados.

La diferencia de los resultados que se obtienen al tratar las preguntas no contestadas diferente se ve claramente. De nuevo se muestran las distribuciones de las

dificultades de las preguntas, pero esta vez se toman en cuenta también los estudiantes que no contestaron preguntas. Es decir, el porcentaje de respuestas correctas ahora se calcula comparando con la muestra completa de estudiantes. La idea en este caso es que los estudiantes que no contestaron las preguntas no estaban en capacidad de contestarlas correctamente – que no sabían leer – y que por tanto deben agruparse con los estudiantes que las contestaron incorrectamente. Vemos que el nivel de dificultad aumenta mucho: ahora la pregunta más fácil en 3º grado la pudieron contestar correctamente menos del 40% de los y las estudiantes. En 4º grado la pregunta más fácil pudo ser contestada correctamente por poco más del 60% de alumnos y alumnas.

Realizamos el análisis de los resultados en matemática comenzando, donde se muestra el resultado de usar el primer método de tratar las preguntas en blanco: limitando el análisis a los estudiantes que contestaron las preguntas. Hubo menos estudiantes que omitieron preguntas en matemáticas, de lo que fue el caso en comprensión lectora. Vemos de nuevo que las preguntas fueron en general difíciles, es decir, el nivel de logro es bajo. Hay una mejora notable entre 3º y 4º grado. No obstante, aun en 4º grado, hubo pocas preguntas que más del 50% de las niñas y los niños pudieron contestar correctamente. Las preguntas en el ámbito de Datos fueron los más fáciles.

Usando el segundo método de análisis, incluyendo a los estudiantes que no contestaron preguntas, vemos que de nuevo, como en el caso de comprensión lectora, las preguntas resultan ser más difíciles – aunque cabe recordar que hubo menos estudiantes que dejaron preguntas en blanco en la prueba de matemáticas, en comparación con la prueba de comprensión lectora.

Una manera de medir el aprendizaje – el crecimiento en conocimiento y habilidades-- que ocurre en 4º grado, es comparar la dificultad de las preguntas entre el fin de 3º grado y el fin de 4º grado. Este es el análisis que se presenta para la prueba de Comprensión Lectora. Esta figura representa la variación en el nivel de dificultad de cada pregunta de 3º a 4º. En este caso se utilizó la primera opción, es decir no se incluyeron los estudiantes que dejaron la pregunta en blanco. Las preguntas de la prueba están representadas con puntos de distintos colores según el tipo de texto que evalúan. La línea diagonal indica el valor de dificultad que esperaríamos si las dificultades de las preguntas fueran idénticas en ambos grados. Como se observa,

casi todas las preguntas fueron más fáciles en 4º que en 3º (la única excepción es una pregunta referida a un texto expositivo, que no fue más fácil en 4º). También se observa que las preguntas que fueron relativamente más fáciles en 3º experimentaron más variación positiva en 4º (se volvieron más fáciles). Estas preguntas son las que están en la parte superior de la figura y que presentan mayor distancia superior a la diagonal que representa su dificultad en 3º grado. Las preguntas referidas a textos narrativos e informativos fueron más fáciles (están más altos y más hacia la derecha) y mostraron mayor mejoría de 3º a 4º (se elevan más sobre la diagonal). La mejoría en los niveles de dificultad parece ser del orden de 5 a 10%. Esta diferencia es la que interpretamos como aprendizaje dado que utilizamos los resultados de 3º grado para estimar las habilidades que tendrían los estudiantes al comenzar el 4º grado.

En la Figura se puede apreciar el efecto importante de incluir o no a los estudiantes que dejaron preguntas en blanco en el análisis. En este caso, repetimos el análisis del aprendizaje en la prueba de comprensión lectora, pero esta vez siguiendo la segunda opción de incluir a los y las estudiantes que no contestaron preguntas. Hay diferencias con respecto al análisis anterior: el conjunto de puntos está más compacto, no hubo preguntas que no fueran más fáciles en 4º que en 3º y el aprendizaje – la distancia entre la diagonal y la dificultad en 4º grado – parece mucho mayor: del orden de 20 a 30%. Esto revela que no solamente más estudiantes contestaron correctamente en 4º grado (también indica que más estudiantes pudieron contestar (menos dejaron preguntas en blanco) en 4º que en 3º).

Se analizó el aprendizaje en matemáticas iniciando con la opción de omitir del análisis a los y las estudiantes que no contestaron las preguntas. En este caso, los puntos que representan las preguntas tienen distintos colores según el área de matemáticas que se evalúa. De nuevo, la línea diagonal indica lo que se esperaría si la pregunta no cambia en dificultad de 3º a 4º. Como se observa, casi todas las preguntas (pero hay algunas excepciones) mostraron variación positiva: fueron más fáciles en 4º que en 3º. De nuevo encontramos que aquellas preguntas que fueron más fáciles en 3º mostraron más aprendizaje (mayor distancia por encima de la diagonal) en 4º que las preguntas que fueron más difíciles. No parece haber áreas de las matemáticas evaluadas que fueran notablemente más fáciles o difíciles que otras áreas. La mejoría entre 3º y 4º grado parece ser del orden de 5 a 15%. Esto lo interpretamos como el aprendizaje que ocurre en 4º, dado que

hemos utilizado los resultados en 3º para estimar las habilidades matemáticas que los niños y las niñas hubieran tenido a principio de 4º grado.

La Figura que sigue la segunda metodología de tratar a las preguntas no contestadas incluye a todos los estudiantes, tanto los que no contestaron como los que contestaron. Se observa que, como el caso de Comprensión Lectora, hay diferencias: los puntos están distribuidos en forma más compacta, no hay preguntas que no mostraron cambios positivos en su nivel de dificultad, y la distancia por encima de la diagonal es mayor. El cambio de 3º a 4º se muestra más grande, en parte porque más estudiantes pudieron contestar en 4º que en 3º.

¿Cómo funcionan las escuelas en términos del aprendizaje de sus alumnos? En la Figura siguiente indagamos esta pregunta con respecto a Comprensión Lectora. En esta figura, cada punto representa una escuela en la muestra. Las muestras del 2012 y 2013 fueron idénticas, así que para cada escuela hay una medida del logro en 3º y otra en 4º.

La escala matemática utilizada para representar el logro se basa en el análisis Rasch, que como explicamos anteriormente coloca el logro de los estudiantes en una sola escala, haciendo comparables todos los cuadernillos de las pruebas en ambos grados. La media de la escala se fija nominalmente en 350, con una desviación estándar de 20. El valor que se ha utilizado para representar el logro de la escuela es la mediana de los puntajes Rasch de los estudiantes. Inferimos que el logro de los estudiantes que no contestaron las preguntas es muy bajo, así que la mediana refleja el logro típico en la escuela. La línea diagonal azul representa donde estarían las escuelas si tuvieran los mismos resultados en ambos grados: es decir, si no hubiera aprendizaje. Como se puede observar, casi todas las escuelas muestran crecimiento en 4º grado. El aprendizaje o crecimiento es del orden de aproximadamente 10 unidades en la escala. La línea roja es un ajuste de regresión no lineal que indica la relación entre el logro en 3º con respecto a 4º.

La regresión indica que las escuelas con muy bajo logro en 3º mostraron el mayor nivel de crecimiento, pero eso podría reflejar circunstancias especiales en la medición de 3º. Se observa que a medida que los resultados fueron mejores en 3º, también disminuye el crecimiento (la distancia por encima de la diagonal) experimentado en 4º.

Como se cuenta con las mismas escuelas en 2012 y 2013, es posible también investigar si hubo cambios en los resultados que se obtienen en 4º grado de un año a otro. Esta figura muestra por escuela el cambio de resultados de comprensión lectora en 4º de 2012 a 2013. Se utiliza la mediana de los puntajes Rasch obtenidos por los estudiantes en cada escuela, para representar los logros de la escuela. La línea azul muestra lo que esperaríamos en caso de no haber cambio entre los dos años. Se observa que ambos años están altamente correlacionados, pero no hay evidencia de una variación positiva general – los resultados obtenidos en 2012 y 2013 en 4º no varían notablemente, aunque sí se observa que las escuelas que tuvieron los resultados más magros en 2012, mostraron alguna mejoría, pero eso podría deberse a circunstancias especiales con la medición de 2012.

Se presentan también los análisis por escuela en Matemáticas. En esta figura, cada punto representa una escuela en la muestra. Las muestras del 2012 y 2013 fueron idénticas, así que para cada escuela hay una medida del logro en 3º y otra en 4º.

Nuevamente, el valor utilizado para representar el logro de la escuela es la mediana de los puntajes Rasch de los estudiantes. Inferimos que el logro de los estudiantes que no contestaron las preguntas es muy bajo, así que la mediana refleja el logro típico en la escuela. La línea diagonal azul representa donde estarían las escuelas si tuvieran los mismos resultados en ambos grados: es decir, si no hubiera aprendizaje. Como observamos, casi todas las escuelas muestran crecimiento en 4º grado. El aprendizaje o crecimiento es del orden de aproximadamente 5 a 20 unidades en la escala. La línea roja es un ajuste de regresión no lineal.

Posibles cambios en los resultados obtenidos en matemáticas en 4º grado entre el 2012 y el 2013. Cada punto representa una escuela en la muestra. Esta figura muestra el cambio de resultados en 4º de 2012 a 2013. Utilizamos nuevamente la mediana de los puntajes Rasch obtenidos por los estudiantes en cada escuela, para representar los logros típicos de la escuela. La línea azul muestra lo que esperaríamos en caso de no haber cambio entre los dos años y la línea roja es una regresión no lineal entre los resultados obtenidos en los dos años investigados.

Se observa con claridad que los resultados de los dos años están correlacionados. Las escuelas que mostraron logros bajos en 2012 mostraron una leve mejoría.

## Análisis general

En la Figura del Anexo 9, se presentan, en Comprensión Lectora y Matemática, los resultados para 3º y 4º en los años 2012 y 2013. Esto permite considerar diferencias en el punto de partida o estado inicial según los resultados en 3º. También permite observar cambios en los logros de 2012 a 2013. Asimismo se pueden observar diferencia de crecimiento entre 3º y 4º. Finalmente, también permite examinar el estado al final del 4º grado.

La parte superior de la figura indica los porcentajes en la muestra que presentaron pruebas en blanco o inválidos con gráficos de barra rojos. Inferimos que estos estudiantes no saben leer lo suficiente como para responder a la prueba. Los porcentajes son mucho más altos para 3º que para 4º. Como se puede apreciar, en Comprensión Lectora casi un 35% de los estudiantes dejó la prueba en blanco o con respuestas inválidas en 3er grado. Este porcentaje disminuye en 4to grado a un 12%. En Matemática el porcentaje es menor, un poco más del 20 % en 3ero y menos de 5% en 4to grado.

La parte inferior de la figura muestra las posiciones en la escala Rasch de los cuartiles de estudiantes. El primer cuartil (1) se refiere al 25% de los estudiantes con el nivel más bajo de desempeño. El segundo cuartil (2) se refiere a la mediana de logro (50%) y el tercer cuartil (3) se refiere al 25% de los estudiantes con desempeño mayor en su grupo. Los estudiantes con pruebas en blanco o inválidos se trataron como de desempeño inferior, no cuantificable, a todos los demás estudiantes. Esto significa que el cuartil 1 no siempre se puede estimar. También se indica, con una raya azul, el cambio entre 3º grado y 4º grado, en la mediana de logro (cuartil 2); este es nuestro indicador de rendimiento.

Se observa que existe crecimiento de aprendizaje de 3ero a 4to grado en Matemática y Comprensión Lectora en ambos años.

## Conclusiones

Los alumnos y las alumnas de la República Dominicana, en general, encuentran difícil contestar correctamente preguntas de comprensión lectora y de matemáticas diseñadas para 3º y 4º grado. Sin embargo en 4º grado aprenden a resolverlas con mayor éxito. Muchos estudiantes no parecen dominar la lectura lo suficiente para contestar una prueba de su grado, pero también ese número disminuye en 4º grado. En

todos los estratos estudiados se ve aprendizaje de 3º a 4º. Entre los estratos de la muestra, los y las estudiantes en escuelas privadas tienen consistentemente mejores resultados que sus pares en escuelas públicas: comienzan con mejores habilidades que sus pares en otras escuelas en 3º y terminan con niveles más altos en 4º grado. Sin embargo, aun para los estudiantes de escuelas privadas, las pruebas de comprensión lectora y matemáticas diseñadas para su grado les resultan difíciles y el aprendizaje que experimentan en 4º grado no es notablemente diferente al aprendizaje que experimentan sus pares en escuelas públicas.

Los tipos de textos que los estudiantes encontraron más fáciles fueron los narrativos - literarios, seguido por los informativos y los expositivos. Aunque las preguntas fueron más fáciles en 4º que en 3º, la dificultad relativa de los tipos de texto no cambió.

En matemáticas la situación es semejante. Aunque menos estudiantes dejan pruebas o preguntas en blanco, igual encontraron difícil contestar preguntas diseñadas para su grado. De nuevo, los resultados en escuelas privadas fueron mejores que en escuelas públicas – pero también la prueba fue difícil para los estudiantes en escuelas privadas. Hay evidencia de aprendizaje en todos los tipos de escuela: fueron más fáciles las preguntas en 4º que en 3º.

El área de matemáticas que los alumnos encontraron más fácil tanto en 3º como en 4º fueron los que evaluaban recolección, organización y análisis de datos. Las áreas que siguen en orden decreciente de dificultad en ambos grados fueron: medición, geometría y números. En 3º grado la diferencia entre el nivel de dificultad entre medición y geometría fue muy leve, aumentó en 4º grado.

En general, hay evidencia de aprendizaje en comprensión lectora y matemática. Sin embargo, el logro es relativamente bajo.

5<sup>to</sup>

CONGRESO  
INTERNACIONAL



ideice

2014

PROFESIÓN  
DOCENTE:  
UNA  
DECISIÓN  
SOCIAL



2. PANEL: "PROCESOS DE GESTIÓN INSTITUCIONAL Y  
PEDAGÓGICA"



## 2. Panel: “Procesos de gestión institucional y pedagógica”

### 2.a. “Escuela de directores: Una experiencia dominicana”. Por el Dr. Federico Mejer.

#### INTRODUCCIÓN

El Plan Nacional de Educación 2008-2018 y el Pacto Nacional para la Reforma Educativa en República Dominicana 2014-2030 recién firmado consideran la educación como un derecho y un bien público de acceso universal. A pesar de los retos a los cuales se enfrenta el sistema educativo, es necesario garantizar la calidad educativa a través de la aplicación de reformas innovadoras y de una evaluación sistemática y objetiva.

El Plan Nacional de Educación se enfocó en la necesidad de “establecer claros estándares de calidad y un sistema de evaluación que permita monitorear el desempeño del sistema educativo” y de “priorizar la formación de recursos humanos de alta calificación”, dos medidas claras que van hacia una mejora del sistema.

El Pacto Nacional para la Reforma Educativa menciona la necesidad de “formar directoras y directores de centros educativos capaces de asumir y promover una cultura de mejora continua de la gestión institucional y pedagógica (...) a fin de garantizar más y mejores aprendizajes por parte de los estudiantes”

La formación y capacitación de los directores y directoras influye de manera directa en la gestión de los centros educativos y en el apoyo y asesoramiento técnico que desde su función pueden brindar a los docentes en sus instituciones educativas. Una mejor formación profesional les permitirá implementar con mayor facilidad las reformas de políticas educativas destinadas a mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos. Por lo tanto, es necesario contar con directores/as con una formación sólida y actualizada.

El Programa de Certificación en Gestión de la Calidad se inscribe en esta dinámica, y tiene como objetivo fundamental “definir y desarrollar planes y estrategias diversas de formación continua de directores/as de escuela y personal directivo, desarrollando en ellos competencia de gestión efectiva y liderazgo educativo”.

Este programa viene con la creación de la Escuela de Directores para la Calidad Educativa (EDCE). La EDCE tiene como propósito la formación de líderes educa-

tivos que puedan encabezar los procesos de transformación que demanda la educación dominicana, y con ello, impactar de manera positiva los logros de aprendizajes que los estudiantes deben alcanzar.

La Escuela de Directores para la Calidad Educativa (EDCE) fue creada en el año 2011 con el propósito de capacitar a los directores de centros educativos (CE) del sector público, en aspectos relacionados con el liderazgo educativo y la gestión, en una modalidad teórico – práctica.

El plan considera la formación de 1500 docentes en los dos primeros años de funcionamiento en cohortes (grupos) de 300, cada uno en 8 módulos mensuales de 4 días o jornada completa de 8 horas. Las cohortes debían empezar en los meses de septiembre y noviembre del 2011, Enero, Marzo y Mayo del 2012.

El objetivo del programa es universalizar la capacitación de los directores. El programa no contaba con una línea de base antes de su inicio, sino más bien consideraba como tal a una serie de evaluaciones realizadas a las dos primeras cohortes en el 2013.

Nuestro trabajo de investigación comenzó en el mes de agosto de 2014 y finalizará en el mes de enero de 2015. Ya hemos completado el análisis cuantitativo y nos encontramos en esta etapa, en el análisis de la información correspondiente al trabajo de campo y en la elaboración de nuestro informe final de investigación.

Nuestro objetivo es entregar insumos suficientes y de calidad para mejorar la práctica de la formación de directores.

#### OBJETIVOS.

La decisión Institucional de impulsar acciones de evaluación al programa de Certificación en Gestión de Calidad de la EDCE, constituye un indicador elocuente acerca de la importancia estratégica que el gobierno de la educación de República Dominicana otorga a esta iniciativa, en tanto investigaciones de estas características resultan medios privilegiados para apoyar los procesos de mejora continua de sus planes y programas.

### Objetivo General:

Evaluar los avances del programa de Certificación de la Calidad de la Escuela de Directores de la República Dominicana.

### Objetivos Específicos:

En el marco de esta evaluación han sido definidos los siguientes 5 objetivos específicos:

- i) Evaluar el desempeño cuantitativo con respecto a la línea de base y las metas.
- ii) Evaluar el grado de cumplimiento de los objetivos del programa en los aspectos de liderazgo y gestión.
- iii) Evaluar el grado de satisfacción de los participantes con la capacitación recibida y los cambios percibidos por otros interlocutores en el accionar de los directores.
- iv) Evaluar la contribución del programa a la mejora del clima laboral en los centros educativos donde trabajan los directores capacitados, y el impacto en los objetivos pedagógicos del sistema preuniversitario.
- v) Identificar las prácticas promisorias promovidas. La principal herramienta será la elaboración de cuestionarios sencillos para mandar por correo electrónico a los alumnos y exalumnos de la Escuela. Estos cuestionarios tendrán como objetivo evaluar la satisfacción de los participantes y el impacto del programa sobre el trabajo que realizan.

El objetivo específico "I" relacionado a la evaluación del desempeño cuantitativo del programa, comprende los siguientes productos.

1. Comparación de las personas capacitadas versus las personas programadas.
2. Personas capacitadas versus el universo de directores.
3. Currículo diseñado versus currículo desplegado.
4. Despliegue de egresados en el territorio nacional.
5. Permanencia de participantes en el sistema educativo.
6. Cambios en la condición de ocupación actual con respecto a su situación en el momento de iniciar el curso.

7. Permanencia - deserción en el programa.
8. Niveles de aprobación logrados en pruebas académicas.
9. Nivel de aprendizaje alcanzado por los participantes.

Por otra parte, a partir del cumplimiento de los objetivos "II" a "V" se dará respuesta a cuestiones de carácter cualitativo tales como:

1. Las características de entrada al programa respecto a las competencias de liderazgo y gestión.
2. La satisfacción de los propios participantes con el programa desarrollado y con los cambios observados por los demás interlocutores.
3. El grado en que las actividades desplegadas del programa están contribuyendo a la mejora del clima laboral en los centros e impactando en los objetivos pedagógicos del sistema de educación preuniversitaria en el país.
4. Las prácticas promisorias promovidas por los directores participantes, que pueden ser consideradas como referentes para ser extrapoladas a otros centros.

### Preguntas de Investigación

Las siguientes preguntas de investigación nos permitieron establecer los métodos, procesos, fuentes de información y marcos teóricos y referenciales utilizados en nuestro proceso de investigación.

Desde un punto de vista cuantitativo, las preguntas que orientaron la investigación fueron las siguientes:

1. ¿Qué cantidad de personas egresadas vs universo de participantes y directores en el sistema educativo?
2. ¿Cuál fue la relación entre la Currícula diseñada vs la currícula desplegada?
3. ¿Cuál fue la distribución geográfica de los participantes en el territorio nacional (por tipo de institución educativa)?
4. ¿Qué perfil de edades y antigüedad tenían los participantes del programa de certificación en el sistema educativo?
5. ¿Cuál ha sido la condición de permanencia y finalización del programa de los participantes?



6. ¿Cuáles han sido los niveles de logro alcanzados por los participantes?

Desde un punto de vista cualitativo, las preguntas de investigación que orientaron nuestro trabajo, se organizaron de acuerdo a tres dimensiones que permitirían indagar acerca de cambios de hábitos y conductas de los participantes en ámbitos tales como: i) la gestión; ii) el liderazgo institucional y iii) el clima escolar.

1. ¿Qué tipo de prácticas que demuestren liderazgo de gestión han sido observables en los directores que no han ingresado al programa?
2. ¿Resultan satisfactorias las competencias de liderazgo desarrolladas por los directores tras su paso por el Programa?
3. ¿Cómo gestiona la institución un director que no ha ingresado al programa?
4. ¿Han sido satisfactorias las competencias de gestión desarrolladas por los directores tras su paso por el Programa?
5. ¿Cómo evalúan los participantes al programa de formación?
6. ¿Qué cambios perciben los actores del centro a partir de la participación del Director en el Programa?
7. ¿Qué percepción tiene el Director del centro sobre la asimilación de los demás actores con respecto a los cambios de hábitos y procedimientos luego de su paso por el programa?
8. ¿Qué tipo de cambios, en relación al Clima Escolar, ha experimentado la escuela como resultado de la participación de su Director en el Programa?
9. ¿Qué tipo de acciones se desarrollaron en el centro educativo como resultado de la participación del Director en el Programa?
10. ¿Qué tipo de prácticas innovadoras han sido implementadas por los directores que participaron del programa de formación?

### Principales referentes teóricos

A partir de una serie de discusiones en el marco de la preparación de la metodología de trabajo a seguir y en respuesta a algunas de las preguntas que nos hicimos en esta etapa, estuvimos en condiciones de establecer

los marcos teóricos que mejor respondieran a nuestro interés de investigación. Comenzamos cuestionando e indagando acerca de los siguientes aspectos.

¿Cuáles disciplinas o campos de estudio se han ocupado del objeto y sujetos de la investigación que nos interesa abordar?

¿Cuáles han sido las problemáticas o aspectos sobre los que se han centrado las investigaciones pasadas?

¿Qué marcos conceptuales han sido empleados para abordar estos temas?

¿Cuáles son a la luz de los estudios recientes, la estrategia metodológica que mejor se adapta a nuestra investigación?

¿Qué se sabe ya sobre lo que me interesa conocer?

¿Cuáles aspectos o preguntas están aún por abordar, que ha quedado inconcluso o sin resolver en investigaciones anteriores?

A partir de los resultados de este tipo de indagaciones, acordamos que las teorías fundadas o sustantivas respondían al marco conceptual apropiado para un tipo de investigación que se organizaría a partir de la indagación y el análisis dado por la disponibilidad de datos sistemáticamente capturados. Entendimos que era ésta una forma de recrear el proceso investigativo en función de los datos, los hallazgos y las conclusiones preliminares. Es decir, una manera adecuada de ir desarrollando teoría en la medida que la investigación avanza. *“La teoría va desarrollándose durante la investigación en curso y se construye mediante el continuo interjuego entre el análisis y recolección de datos”* (Sandoval, 1996: 64). Es decir, generar la teoría por vía inductiva, realizando construcciones teóricas que permitan establecer procesos de inducción analítica, conceptos, hipótesis y recomendaciones.

Por otra parte, nuestra investigación está fuertemente influenciada por Guba y Lincoln (1989: 148-164), al incluir en nuestros criterios de trabajo, cuatro ámbitos que han sido cumplidos para que los resultados de nuestra investigación puedan ser considerados como científicos y estos son: valor de verdad, aplicabilidad, consistencia y neutralidad. Las estrategias utilizadas para alcanzar dichos criterios han sido diferentes en función de las características de nuestra investigación y supuestos epistemológicos en los que nos hemos apoyado. En nuestro

caso, al adherir a un estudio de corte descriptivo, interpretativo que integra lo cuantitativo y lo cualitativo, consideramos que hemos de operar con los criterios de credibilidad (valor de verdad o validez interna en la investigación de corte positivista), transferibilidad (aplicabilidad o validez externa), dependencia (consistencia o fiabilidad) y confirmabilidad (neutralidad u objetividad en los estudios de corte positivista).

## Metodología empleada

En este sentido, la metodología utilizada se enmarca dentro del paradigma cuantitativo/cualitativo y ha consistido en un abordaje predominantemente descriptivo, a partir de los datos derivados del uso fundamental de los cuestionarios e interpretativo, que se justifica por el hecho de conocer y analizar y comparar con distintos programas de formación. En este sentido, se utilizaron métodos cuantitativos y cualitativos, asumiendo que la utilización complementaria hecha por diferentes instrumentos de recogida y análisis de información de corte predominantemente cuantitativo no puso en riesgo el carácter cualitativo de aquellas dimensiones que así lo requerían.

A los efectos de determinar el impacto del programa en diferentes ámbitos de la gestión del centro educativo, hemos utilizado metodologías cualitativas que puedan acercarnos a las características, historia, al clima y la cultura de las mismas, anteriores (instituciones educativas cuyos directores no han participado aun del programa de formación) y posteriores (directores que ya participaron del programa).

**Particularidades del estudio:** El estudio se ha caracterizado por ser:

1. Completo, en la medida en que permitió conocer la realidad del programa de formación, tanto desde la propia valoración de los implicados como desde la de otros sujetos con los que interactúa (docentes y padres de familia) considerando el contexto en el que se desarrolla la experiencia formativa (político, institucional).
2. Multidimensional, ya que contempló la presencia de diferentes dimensiones:
  - i) Contenidos diversos: Análisis cuantitativos sobre diferentes dimensiones y alcances de la intervención. Distintos tipos de valoraciones y apreciaciones a partir de la aplicación de entrevistas a directores y diferentes grupos focales.
  - ii) Dimensiones diversas: Revisión y referencias acerca del diseño, desarrollo y contenidos del programa de formación; necesidad, importancia, utilidad de la estrategia para apoyar el desarrollo de las políticas educativas nacionales.
  - iii) Instrumentalización diversa: dirigido tanto a la pesquisa sobre el cumplimiento de los objetivos de la intervención, al contenido y a las percepciones de los beneficiarios directos e indirectos de esta iniciativa.
3. Abierto, por incorporar otros supuestos además de los estrictamente establecidos en los objetivos de la evaluación.
4. Coherente con los objetivos, con las posibilidades y las limitaciones del objeto de estudio (tiempo de implementación y maduración del programa) y con el diseño que al respecto se utiliza.
5. Exhaustivo, contiene procesos de control externo, triangulaciones de información, revisión de evidencias, indagación en diferentes ámbitos y bases de datos institucionales.
6. Factible, esto es, viable, ajustado a los tiempos y recursos disponibles, a las necesidades que plantea el estudio, a las características socioculturales de los entrevistados y encuestados y a las necesidades y expectativas político-institucionales.
7. Participativo, en tanto se incorporan tanto los aportes de diferentes actores responsables del diseño, implementación y supervisión del Programa en la etapa de definición de objetivos como en la revisión y definición definitiva de los instrumentos de análisis, captura y orientaciones diversas de la evaluación.
8. Confidencial, tanto las entrevistas, como la aplicación de cuestionarios y guías de observación y verificación de evidencias resultan completamente privadas y se garantiza la más absoluta reserva sobre las fuentes de la información.
9. Útil, con finalidad de aplicación práctica: se establece como uno de los resultados de la evaluación, la elaboración de un capítulo de recomendaciones prácticas, asequibles y de baja

complejidad de implementación que permita impulsar mejoras al programa, aun cuando el proceso pudiera incorporar métodos de alta complejidad tanto teórica como técnica.

10. Accesible, ya que tanto el diseño de la evaluación como la redacción de los resultados han sido elaborados teniendo en cuenta que los mismo puedan ser aprovechados por un público diverso.

## Principales resultados y discusión

### Aspectos Cuantitativos de la Investigación

#### Personas capacitadas versus personas programadas.

El programa ha alcanzado el 91.1% de su objetivo cuantitativo.

Si se considera a la primera cohorte como un piloto de la implementación, en las 6 siguientes se ha alcanzado el 99% de lo programado.

#### Personas capacitadas versus el universo de directores.

El programa ha capacitado al 17.5% de las personas que tienen el cargo de director

#### Currículo diseñado versus currículo desplegado.

El currículo se ha mantenido constante a lo largo de las 7 cohortes consideradas en la evaluación.

Se recomienda establecer un patrón que debe ser seguido en todos los módulos, pues ellos no tienen una estructura uniforme.

#### Despliegue de egresados

El programa ha alcanzado un alto grado de despliegue:

- Regiones educativas: Hay egresados en todas las regiones del país.
- Zona: el 64.4% de los egresados trabaja en la zona urbana
- Niveles educativos: el 73.2% de los egresados dirige centros educativos que ofrecen de manera simultánea los niveles básico y medio; el 22% lo hace en escuelas que sólo brindan enseñanza en el nivel medio.

- Jornada: el 67.2% de los egresados dirige centros educativos que ofrecen la jornada matutina y vespertina a la vez.
- Tamaño del centro educativo: el 46.1% de los egresados dirige centros educativos de más de 800 estudiantes.
- Puntaje de los centros educativos en pruebas nacionales: el 58 % de los centros educativos dirige centros educativos con puntajes promedio menores o iguales a 55/100 puntos.
- Deserción/reprobación. El 19.8% de egresados dirige centros educativos con tasas de deserción/reprobación superiores al 10% de sus estudiantes

#### Características de los egresados:

- Sexo y edad: 63.8% son mujeres; 58.3% tiene más de 45 años.
- Nivel educativo: 57.1% tiene a lo más estudios de licenciatura o equivalentes.
- Áreas: 38.3% tiene estudios en el área de educación básica o equivalentes.
- Cargos: 83.4% tiene cargo de director de centro educativo.
- Tiempo en el cargo: 25.7% tiene más de 10 años.
- Tiempo en el sistema educativo: 34.8% tiene más de 20 años en el sistema.
- Docentes a cargo: 30% tiene menos de 10 docentes; 6.9% tiene más de 40.
- Centros educativos a cargo: 73.2% de los egresados tiene a su cargo dos centros educativos.

#### Permanencia de participantes en el sistema educativo y cambios en la condición de ocupación

El 95.6% de egresados continúa en el sistema educativo a septiembre del 2014.

56 egresados podrían haber dejado el sistema pues no aparecen en el registro de RR.HH del MINERD. Estos se distribuyen en 16 de las 18 regiones educativas y la variable más relevante en el patrón de los “desaparecidos” es el tiempo en el sistema superior a 15 años.

## Permanencia - deserción en el programa.

El 98.86% de los que ingresan al programa de la EDCE llegan hasta el tercer módulo; el 97.18% llega a completar los 7 módulos.

41 inscritos abandonaron el programa o han dejado algún módulo pendiente.

El perfil de los que desertan o no completan los módulos es el siguiente: trabaja en Cotuí o en Azua, tienen el cargo de maestro, y a lo más tienen estudios de pregrado.

## Aspectos Cualitativos de la Investigación

Sobre las Variables generales relacionadas con la formación recibida y su impacto en la gestión del centro educativo.

Las tres razones más importantes por las que los directores participantes en el Programa piensan que este tipo de formación es valiosa para apoyar sus responsabilidades directivas son:

- a) Aumenta su seguridad como profesional y su liderazgo como director frente a su equipo docente,
- b) Aumenta la calidad en su práctica profesional y
- c) le permite reflexionar sobre su propia práctica de gestión.

Por su parte, los directores que no han participado en el Programa, priorizan como las tres razones más importantes:

- a) mejoran su nivel de conocimientos,
- b) intercambian experiencias con otros colegas y,
- c) les permite reflexionar sobre su propia práctica de gestión.

Dos hipótesis importantes parecen indicar estas diferencias: a) el paso por el Programa de Formación de directores acentúa el aumento de la seguridad de éstos como profesional y su liderazgo como director frente a su equipo docente, al tiempo que aumenta la calidad en su práctica profesional y b) las expectativas frente a la mejora de su nivel de conocimientos no parecen ser satisfechas por el Programa.

## Sobre el Desarrollo del Programa

Entre los aspectos más relevantes se destaca que la gran mayoría de aquellos que participaron consignó la más alta valoración a la afirmación que hacía referencia a que fueron tomadas en cuenta las necesidades individuales de los participantes, y las de la comunidad educativa.

Sólo el 39% valora de manera favorable las clases magistrales como estrategia didáctica, en cambio, la casi totalidad propugna por la participación activa de los asistentes a través de talleres, grupos de trabajo y de presentaciones individuales y grupales.

En referencia a la evaluación y seguimiento a los egresados del Programa, prácticamente todos los directores participantes están totalmente de acuerdo que una evaluación al finalizar cada módulo exigiría mayor compromiso a los participantes con los aprendizajes; también están de acuerdo con que se evalúe individualmente el nivel de aprendizaje y conocimiento adquiridos por los participantes del Programa.

## Sobre el Impacto del Programa

En materia de organización escolar, la gran mayoría de los directores participantes están en tal acuerdo de que el Programa ha impactado favorablemente en el cumplimiento del calendario y el horario en sus respectivas escuelas. También en la elaboración o revisión de los documentos básicos del centro como el Proyecto Educativo del Centro (PEC), el Proyecto Curricular del Centro (PCC), el Plan Operativo Anual (POA), el Plan de Mejora del Centro (PMC), como también en la conformación y el funcionamiento de la Asociación de Padres, Madres del centro, los Consejos de Cursos, el Consejo Directivo del Centro y, aunque en menor medida, en el funcionamiento de las Redes de Apoyo al Centro.

Otros aspectos que se destacan son la evaluación de los procesos pedagógicos y administrativos del centro, el control de los procesos contables del centro, el espíritu de pertenencia al centro y a los equipos de trabajo.

Con respecto al clima escolar, la casi totalidad de los directores participantes asume a plenitud la creencia y respeto por lo que el otro hace y dice y la necesidad de una atmósfera de mutuo respeto en el centro. En general perciben que en los actores de sus respectivos centros existe una total disposición al cumplimiento de las tareas asignadas, al espíritu de trabajo en equipo entre éstos y al sentido de pertenencia al centro por parte de

éstos, lo que se traduce en su involucramiento en las decisiones del centro. La gran mayoría de directores participantes dice asumir total compromiso con el desarrollo de relaciones positivas entre los miembros de la escuela, además de preocuparse y sensibilizarse por las necesidades de los demás y de asumir. No obstante, prevalece en la mayoría de los directores la creencia de que un buen clima escolar se tiene cuando todos los miembros del centro educativo acatan las decisiones del director sin cuestionamiento; esta visión podría estar reflejando un liderazgo de corte autoritario.

## Conclusiones

En términos generales, las conclusiones a las que hemos podido arribar, considerando que se trata de un informe preliminar, de una investigación que aún se encuentra en proceso de desarrollo, son las siguientes:

1. El programa está cumpliendo sus objetivos cuantitativos.
2. El nivel de completión o graduación del programa es alto.
3. El programa está llegando a todas las regiones, tipos de escuela y cargos de los que dirigen las escuelas.
4. El currículo se ha mantenido constante hasta el momento.
5. El programa podría mejorar su impacto incorporando algunos elementos en su programación, como incluir talleres para enfatizar en el crecimiento de las competencias, y establecer un sistema de seguimiento para evaluar los cambios en el desempeño.
6. Con el fin de potenciar la eficiencia de la EDCE sería importante desarrollar un sistema de información con datos de calidad.

## BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

- Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe, UNESCO, 2008
- Plan Nacional de Educación 2008-2018
- Pacto Nacional para la Reforma Educativa en República Dominicana 2014-2030
- Grinberg, Jaime (1999). "El rol del docente en la escuela del nuevo milenio".
- Escuela de Directores: Programa de Certificación en Gestión de Calidad
- ALVIRA, F. (1991): Metodología de la evaluación de programas, CIS, Madrid.
- CARR, W y KEMMIS, S. (1988), Teoría y crítica de la enseñanza. Martínez Roca. Barcelona.
- CASANOVA, M.A. (1995). Manual de evaluación educativa. La Muralla. Madrid.
- GUBA, E. y LINCOLN, S. (1989) Criterios de credibilidad en la investigación naturalista, Akal Universitaria, Madrid,
- MARTÍNEZ MEDIANO, C. (1996). Evaluación de programas educativos.
- FERRÁNDEZ, A. Planificación y gestión de instituciones de formación. Praxis. Barcelona.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1993): La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Aljibe. Málaga.
- STUFFLEBEAM, D. y SHINKLIELD, A. (1993): Evaluación sistemática: Guía teórica y práctica. Paidós. Barcelona.
- TEJADA, J. (1997a): "La evaluación de programas", en GAIRÍN, J: Planificación y gestión de instituciones de Formación. Praxis. Barcelona,
- TEJADA, J. (1997b): El proceso de investigación científica. Fundación "La Caixa". Barcelona.

## 2.b. “Innovación metodológica para la enseñanza de la geografía”. Por la Dra. Samira Asilis.

### Introducción:

Dentro de las universidades de la República Dominicana se encuentra la Universidad Católica Nordestana (UCNE), ubicada en San Francisco de Macorís, región noreste del País. Ésta fue fundada el 14 de Marzo de 1978 y reconocida mediante el Decreto No.3487, del 14 de Julio de 1978 del Poder Ejecutivo. Actualmente, es dirigida por el Obispo de la misma Ciudad, quien es el Gran Canciller, Monseñor Dr. Fausto Mejía Vallejo; su Rector el Rvdo. Padre Dr. Alfredo De la Cruz., junto a cuatro Vicerrectorías, entre las cuales está la de Postgrado, Investigación y Extensión, de la cual dependen varias direcciones y departamentos; dentro de ellos, pertenece el Departamento de Educación Continuada, quien impartió un Diplomado en Metodología de la Enseñanza de las Ciencias Sociales, dirigido a los (las) maestros/as de la referida área que laboran en el MINERD, tanto en el nivel básico como en el de media, impartido durante el período mayo – septiembre del 2014, en la Universidad Católica Nordestana (UCNE).

Dentro del programa de estudios de este Diplomado se encuentran dos módulos de Geografía, en los cuales se aplicó un plan de acción, objeto de esta Ponencia, la cual se desarrollará en dos partes:

- La primera, consiste en la evaluación diagnóstica, aplicando como instrumento un cuestionario de “Recuperación de Saberes”
- La segunda, es el ejemplo de la implementación de una innovación metodológica para la enseñanza-aprendizaje de la Geografía, aplicada en los Módulos II y III del referido Diplomado.

El programa general del Diplomado se desarrolló en cuatro módulos, impartidos en un período de tres meses, abordando cada módulo un tema general, los cuales fueron:

- MÓDULO I.- Enfoques curriculares en la enseñanza de las ciencias sociales.
- MÓDULO II.- Contenidos y estrategias metodológicas de la enseñanza de la geografía.
- MÓDULO III.- Lectura e interpretación de mapas, globos, planos y fotos aéreas.

- MÓDULO IV.- Actualización sobre contenidos curriculares de la historia dominicana del Siglo XX.

### PRIMERA PARTE DEL PLAN DE ACCIÓN

Evaluación diagnóstica de los participantes en el Diplomado en Metodología de la Enseñanza de las Ciencias Sociales, impartido a los maestros/as de la referida área que laboran en el MINERD, tanto en el nivel básico como en el de media, durante el período mayo – septiembre del 2014, en la Universidad Católica Nordestana (UCNE).

### Contextualización del tema

Dentro del proceso de renovación y modernización educativa en República Dominicana asumida por el Ministerio de Educación (MINERD), se ha enfatizado en la implementación del Nuevo Diseño Curricular y el mejoramiento del proceso enseñanza aprendizaje de la Geografía en el área de las Ciencias Sociales. En las evaluaciones que ha realizado el referido Ministerio se ha evidenciado una deficiencia en la formación académica en los/las maestros/as que imparten docencia en la referida área, especialmente en Geografía.

Entre los factores que han ocasionado la carencia de conocimiento y la aplicación de estrategias didácticas adecuadas en el campo de la educación geográfica, se encuentran los siguientes:

- No existe una valoración objetiva acerca del significado de la ciencia geográfica;- se asocia a la geografía primordialmente con fenómenos de orden físico-natural;
- no se cuenta con una formación académica acorde con el estado actual del desarrollo de la ciencia geográfica;
- las instituciones formadoras de docentes desconocen las necesidades y el perfil real del maestro/a de geografía o de ciencias sociales que se requiere en la época actual;
- la mayoría de los/las maestros/as de geografía están desactualizados en los nuevos enfoques teóricos y didácticos de las ciencias sociales;
- la clase de geografía en nuestras escuelas sigue siendo un conjunto de tareas para memorizar nombres de principales hechos geográficos.

## Los Síntomas del Problema

Para contactar la existencia del problema, se realizó un sondeo entre algunos técnicos, directores y maestros/as de las escuelas pertenecientes al MINERD. Estos manifestaron que los/las alumnos/as muestran poco interés por las asignaturas del área de las Ciencias sociales, especialmente por la Geografía, evidenciándose dificultades en el aprendizaje de la referida asignatura, la falta de comprensión de nociones geográficas, la construcción de conceptos básicos y capacidad de procesar información.

Dentro de las principales causas del desinterés y falta de motivación que los/las estudiantes del nivel básico y de media demostraron frente a las asignaturas del área de las Ciencias sociales, se encuentran: las lagunas cognitivas en la formación de los/las maestros/as; la ausencia de estrategias metodológicas innovadoras y tecnología educativa en el proceso enseñanza-aprendizaje; la carencia de competencias básicas en el orden lingüístico; el manejo del lenguaje icónico y la creatividad.

Desde el punto de vista pedagógico es evidente el afán de los/las estudiantes por copiar las informaciones que tienen que memorizar; manifiestan apatía por esta asignatura al considerarla tediosa por la cantidad de datos que tienen que aprender sin comprensión alguna. La constante memorización de ciudades, capitales, ríos importantes, formas de relieve, accidentes, reduce esta ciencia al desarrollo de ejercicios mecánicos difíciles de entender para los/las estudiantes. Copiar, colorear y reproducir los mapas se convierte en una actividad rutinaria. Además, conciben la geografía como la asignatura de los mapas que no les gusta hacer, y no saben comprender e interpretar el lenguaje cartográfico allí contenido.

## Declaración del problema

Para transformar la enseñanza de la geografía es necesario modificar la formación del maestro/a, entendida como "el medio por el cual se asigna al futuro maestro o profesional de la educación una consciencia especializada. El propósito de la formación es ubicar a los sujetos en un saber y en unas prácticas o relaciones sociales, en este caso, el sujeto de la enseñanza o el sujeto del saber pedagógico" (Díaz, 1996:18).

Los maestros/as deben concebir su propio conocimiento dentro de contextos de aprendizaje significativo, asumir el compromiso profesional y pedagógico;

recibir una formación académica innovadora para poder transformar su práctica pedagógica logrando mejores aprendizajes geográficos útiles en la vida cotidiana de los/as alumnos/as de educación básica y media. Esa transformación se logra paulatinamente con el cambio radical en la concepción de lo geográfico y lo educativo en la formación de los/las maestros/as a través de la educación continuada, ya sea a través de Diplomados, Especialidades, Maestrías o Doctorados.

## Objetivos del Plan de Acción

### Objetivo General:

Implementar una innovación metodológica que permita aumentar el nivel de conocimiento en Geografía de los participantes en el Diplomado en Metodología de la Enseñanza de las Ciencias Sociales.

### Objetivos Específicos del Plan de Acción:

1. Elevar el nivel de conocimiento de los/las maestros/as sobre la Geografía.
2. Incrementar el rendimiento académico de los/las participantes en el Diplomado.
3. Aplicar estrategias metodológicas innovadoras para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía.

## Preguntas del Plan de Acción

Las preguntas que guiaron este Plan de Acción fueron las siguientes:

1. ¿Cuál es el nivel de conocimiento sobre geografía de los/las participantes en el Diplomado en Metodología de la Enseñanza de las Ciencias Sociales?
2. ¿Cuál es el grado de formación académica de los maestros/as que imparten asignaturas en el área de ciencias sociales?
3. ¿Influye el lugar de procedencia del maestro/a y su estamento socio-económico en el proceso enseñanza-aprendizaje de la asignatura de geografía?
4. ¿Cómo influye la metodología utilizada por el/la maestro/a en el rendimiento académico y en la motivación de los/las estudiantes?



## Interpretación de los Resultados

Los resultados que a continuación presentamos pertenecen al diagnóstico de un estudio realizado a maestros/as del nivel Básico y Medio del área de Ciencias Sociales, que laboran en la Regional 07 del MINERD.

El referido diagnóstico se realizó aplicando un instrumento de conocimientos previos, denominado “Recuperación de Saberes”, con el objetivo de determinar los siguientes aspectos generales: el nivel de conocimiento sobre geografía que tenían los/las maestros/as; el grado de formación académica de los maestros/as que imparten asignaturas en el área de ciencias sociales; la relación del lugar de procedencia del maestro/a y su estamento socio-económico en el proceso enseñanza-aprendizaje de la asignatura de geografía y la influencia de la metodología utilizada en el rendimiento académico y en la motivación de los/las estudiantes.

El 25 % de los profesores pertenecen al sexo masculino, y 75 % al femenino. La mayoría de los/las maestros/as tienen entre 30-49 años de edad. En cuanto al estado civil, un 52% es casado, 34% soltero y bajo unión libre conviven el 14%. Con relación al lugar de nacimiento y residencia de los profesores encuestados, la mayoría nacieron y aún residen en San Francisco de Macorís, Salcedo, Castillo, Tenares y Villa Rivas.

Los centros educativos donde los profesores imparten docencia están ubicados en: San Francisco de Macorís, Salcedo, Castillo, Villa Riva, Tenares, Pimentel, Villa Riva, Cenoví, entre otros lugares. La mayoría de los docentes encuestados imparten todas las asignaturas y trabajan en el sector público.

En relación a la formación académica de los profesores un 88.8% es licenciado, un 6.7% tiene Especialidad y el 4.5% tiene maestría. El 69% de los encuestados ha realizado capacitación docente, mientras que el 31% no ha realizado capacitación. Un 15 % ha realizado cursos, talleres o diplomados sobre metodología de la enseñanza-aprendizaje de la geografía, mientras que el 85% no ha realizado. De los profesores que han realizado cursos, talleres o diplomados sobre metodología de la enseñanza-aprendizaje, el 65% dijeron que han realizado un curso, y 54% contestó que han realizado más de uno. El 36% de los docentes ha realizado cursos, talleres o diplomados de capacitación patrocinados por el INA-FOCAM, mientras que el 64% no ha realizado.

Un 55,36% de los docentes no ha realizado cursos extracurriculares, mientras que un 40,26% ha realizado curso de Ciencias Computacionales; un 24,16% ha hecho curso de Educación Artística, un 17,11% de Metodología, un 11,7% de Pintura y un 7,4% de música.

Al preguntarle si realizan turismo interno, el 72% contestó que sí, y el 28% que no.

La mayoría ha visitado Puerto Plata y Samaná. De los profesores consultados, un 12% ha visitado la Basílica Nuestra Señora de la Altagracia en Higüey, el 12% ha ido al Santo Cerro, La Vega. La Catedral de Santo Domingo la ha visitado el 11%, un 10% ha ido al Monumento a la Restauración en Santiago, un 10% ha visitado la Loma Quita Espuela, San Francisco de Macorís, un 10% a Las Dunas en Baní, otro 10% a El Morro en Montecristi, un 9% ha visitado la Loma Isabel de Torres en Puerto Plata, un 8% el Monumento La Bolita del Mundo, otro 8% el Obelisco, ubicados ambos en Santo Domingo.

Con respecto al conocimiento de la ubicación geográfica de algunos lugares de República Dominicana, los porcentajes de maestros/as que contestaron correctamente fueron: un 13% Río Yuna, El Pico Duarte 12%, Lago Enriquillo 12%, Los Cayos de Samaná 11%, Punta Cana 11%, Salto de Jimenoa 11%, Polo Magnético de Barahona 11%, Río Ozama 10%, y Cuevas de los 3 Ojos un 9%.

En cuanto a la señalización geográfica correctamente en el Mapa de las Antillas: El 22% de los encuestados ubicó la Isla de Cuba, el 21% la Isla de Puerto Rico, 20% Mar Caribe, 17% Canal de la Mona, 15% Isla de Jamaica y el 5% el Océano Atlántico. Y en el Mapamundi la ubicación correcta: El 12% de los profesores ubicó el Continente Americano, el 12% Europa, 12% África, 11% Océano Atlántico, 10% Océano Pacífico, 10% Brasil, 8% señaló Japón, un 8% Canal de Panamá y un 6% señaló el Mar Mediterráneo.

Viajes al Exterior: el 131.89% respondió que no, mientras que el 16.11% dijo que sí.

En cuanto si los/las maestros/as aplican estrategias didácticas en las clases que imparten: Un 20% contestó que conocimiento previo, un 18% Análisis de películas, el 14 % contestó visitas y recorridos, un 13% Mapas y Gráficos, un 8% Resolución de Crucigramas, un 9% Estrategias Lúdicas, 8% uso de TIC's, un 5% teléfonos inteligentes o Smartphone, y un 5% Google Earth.

## Análisis de la Información y Discusión

Se pudo verificar que:- Los conocimientos previos y los concernientes a geografía de los/las maestros/as encuestados eran deficientes. Luego de implementar la metodología innovadora, los/las participantes lograron comprender mejor la geografía. -La interdisciplinariedad no era tomada en consideración por los/las maestros/as. -El programa de los Módulos II y III del Diplomado era muy extenso. Abarcaban los próximos diplomados de capacitación, los contenidos se impartan de acuerdo a los referidos niveles.

En la implementación de la metodología innovadora de la enseñanza-aprendizaje de la geografía se elaboró un programa de asignaciones donde figuraban los conocimientos elaborados, la aplicación de las Tics, la ejecución de actividades artísticas, talleres y exposiciones orales, que permitieron expresar gráficamente ideas fundamentales, lo que permitió los siguientes logros: - Los/las maestros/as tuvieron la oportunidad de conocer los nuevos paradigmas educativos y las teorías cognitivas actuales. - La nueva estructura de la metodología con la incorporación de las nuevas tendencias educativas arrojó una marcada diferencia entre los resultados de la recuperación de saberes y los logrados luego de la implementación del plan de acción. - Las estrategias didácticas tecnológicas, lúdicas y creativas les permitieron expresar sus ideas, descubrir la belleza y la percepción e interpretación crítica de las imágenes. - Valoraron la importancia de las Tics en el proceso enseñanza-aprendizaje.

## Recomendaciones:

- Este Plan de acción para la implementación de una innovación metodológica para la enseñanza-aprendizaje de la Geografía, que se implementó en la UCNE, puede servir de modelo para las Instituciones dedicadas a la formación y capacitación de maestros/as en todo el País, ya que el mismo contribuye a elevar el conocimiento sobre geografía y a mejorar la metodología de enseñanza-aprendizaje aplicada por los maestros/as.
- Despertar el interés de otros investigadores.
- Deben utilizarse los recursos lúdicos y tecnológicos en el proceso enseñanza aprendizaje. El constructivismo ofrece esa prerrogativa de vislumbrar la clase de Geografía, como

un espacio para la creación, la valoración, el disfrute y otras manifestaciones que operan bajo el marco de la ludicidad y la tecnología.

## SEGUNDA PARTE

### METODOLOGÍA EMPLEADA EN EL PLAN DE ACCIÓN PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE UNA INNOVACIÓN METODOLÓGICA PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA GEOGRAFÍA

La metodología se desarrolló para que la enseñanza de la Geografía tenga una función con una visión global, para entender la nueva y moderna realidad educativa dominicana, que propicie cambios en la práctica pedagógica habitual del maestro/a centrada en la interdisciplinariedad de la pedagogía y la enseñanza activa de la geografía caracterizada por la aplicación a la realidad del aula. Se aplicaron los principios constructivistas: saber ver, saber interpretar, saber hacer. Los contenidos: cognitivos, procedimentales y actitudinales: Saber Qué, Saber Cómo y Saber Ser.

Los Módulo (II y III) se impartieron durante tres sábados consecutivos cada uno. Las sesiones de clases fueron de ocho horas de duración. Cada módulo tuvo un total de veinticuatro (24) horas/ clases.

En el transcurso de la primera sesión de clases se aplicó el instrumento de evaluación diagnóstica "Recuperación de Saberes" (conocimientos previos). Se distribuyeron las planificaciones de aula con el calendario detallado de trabajo y se formaron los equipos de trabajo.

Se aplicaron estrategias metodológicas y herramientas didácticas, tales como: - Recuperación de experiencias y saberes previos. - Elaboración de brochures o despleables. - Búsqueda de información, en diversas fuentes: bibliográficas, hemerográficas, webgráficas, videográficas. - descubrimiento e indagación para redactar glosarios ilustrados de términos de la asignatura, y collages. - creación y redacción y elaboración de carpetas o álbumes sobre los temas de la asignatura. - De conocimientos elaborados: estudios de casos, elaboración de mapas conceptuales y semánticos relacionados con temas del programa. - Presentación temática: los alumnos, por equipos, prepararon presentaciones de los temas específicos previamente asignados, utilizando cualquier técnica expositiva, con apoyo de la tecnología educativa que se considere más apropiada. - Elaboración de mapas.

Recursos para el Aprendizaje: - Humanos: los docentes facilitadores y especialistas en el área. - Materiales: papel, pintura, cartón, lápices, madera, entre otros. - Tecnológicos: Televisión, data shows, CD, radios, computadoras, películas, videos, teléfonos inteligentes, tabletas, entre otros. – Socio-culturales: Lugares de interés.

Evaluación: - Criterios: la capacidad para ubicarse en los espacios geográficos, la creatividad y la capacidad de búsqueda y síntesis de información, aplicación de las Tics y la asunción de la asignatura como una vivencia. - Características: integral, continua, sistemática, participativa, flexible.

## BIBLIOGRAFÍA

- Brockbank, A. & McGill, I. (2002). Aprendizaje reflexivo en la educación superior. Madrid, España: Morata..
- Díaz, F. (1990). Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo. Una constructivista. Distrito Federal, México: McGraw- interpretación Hill.
- De Moreno, E. A. (2000). Geografía Conceptual. Bogotá, Colombia. Ediciones Tercer Mundo.
- Díaz, M. (1996). La formación de docentes en Colombia. Problemas y Perspectivas. Revista Educación y Cultura 42: 16-24.
- Díaz F. y Hernández, G. (1998). Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo. Bogotá, Colombia. Editorial Mc Graw Hill.
- Gardner, H. (1995). Inteligencias múltiples. Recuperado el día 28 de Enero del 2005, de <http://www.galeon.com/hispavista.com/aprenderaaprender/intmultiples/intmultiples.htm>
- Montoya, W. (2003). Geografía contemporánea y geografía escolar: algunas ideas para una ayuda en Colombia. Cuadernos de Geografía XII.
- Núñez, P. (2006). Comprensión lectora. Documento presentado en el Taller de Comprensión Lectora. Santo Domingo, República Dominicana: Octaedro.
- Quinquer, D. (1997). La evaluación de los aprendizajes en ciencias sociales. Adaptado de: Benejam, P. y Pagés, J. (1997). Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía, historia en la educación secundaria. Barcelona, España. Ed. Horsori.
- Rodríguez. L. (2007). Una geografía escolar (in)visible. Bogotá, Colombia .Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Schoumaker, B. M. (2006). La enseñanza de la geografía. Adaptado de: Hiernaux, D. Lindón, A. (2006). Tratado de Geografía Humana. España. Ed. Anthropos.
- Villarini, A. R. (1997). Currículo Orientado al Desarrollo Humano Integral. Río Piedras, Puerto Rico: Biblioteca del Pensamiento Crítico.

## 2. c. “Una aproximación con la evaluación diagnóstica de educación”. Por el Dr. Daniel Morales.

### Introducción

Aprovechando la logística de aplicación de la Evaluación Diagnóstica de Educación Media (2013), el Centro de Investigación en Liderazgo y Gestión Educativa (CILGE) introdujo en los protocolos de la Evaluación Diagnóstica un instrumento que mide percepciones sobre la efectividad del trabajo del director ejecutando diversas tareas de gestión en la escuela. Con estos datos y otros que recopilan características del director, se trataron de identificar la relación que tiene cada característica del director en la determinación de los aprendizajes de los estudiantes.

El principal antecedente de esta investigación es el trabajo de Morales y colaboradores (2014), en el que se aplicó el inventario sobre percepciones de los directores escolares a la segunda y tercera cohorte de la escuela de directores del ISFODOSU. Con esos datos y otras características de los directores y de las escuelas, se había encontrado que los directores que se perciben más efectivos realizando tareas de gestión organizacional están relacionados con un mayor puntaje en las pruebas nacionales.

Sin embargo, en Morales y colaboradores (2014), se advertía sobre las limitaciones de la investigación. En primer lugar la muestra de directores no fue representativa a nivel nacional, y además había un sesgo de selección de directores, por lo que no podrían generalizarse los resultados del estudio con relación al país. En segundo lugar, los datos de pruebas nacionales usados eran promedios agregados a nivel escolar, ya que no fue posible contar con microdatos a nivel de estudiantes ni con características de ellos, lo que se presume generó estimaciones sesgadas e inconsistentes. En tercer lugar, dado que las pruebas nacionales se realizan con fines de promoción y no de comparación, se sospecha que cualquier resultado que logre obtenerse siempre permanecerá en duda.

Afortunadamente, la Evaluación Diagnóstica realizada a estudiantes de segundo año de Educación Media, permite hacer frente a cada uno de estos problemas, y avanzar algunos pasos en la comprensión del papel que juega el director escolar dominicano en el logro de aprendizajes de los estudiantes.

Este trabajo está circunscrito en la literatura especializada de liderazgo y gestión educativa y su relación con resultados en la escuela. En particular está relacionado a dos investigaciones. La primera es Grissom, Kalogrides y Loeb (2014), que elaboran un marco conceptual para identificar la contribución del director en los resultados de pruebas estandarizadas que miden nivel de aprendizajes de los estudiantes. El enfoque específico de esta literatura utiliza los resultados en dichas pruebas para medir el desempeño de los gestores escolares. Según estos autores, es difícil identificar en qué medida el desempeño de una escuela podría ser atribuidos directamente a la acción del director, o a factores que escapan de su control. Por ejemplo, ¿los directores son responsables de la efectividad de los maestros que ellos no contratan directamente? La segunda es Grissom y Loeb (2011), en la que se describen las diferencias entre diversas autopercepciones sobre la efectividad de los directores en realizar tareas de gestión organizacional, administrativa, pedagógica, de relaciones internas y de relaciones externas, con algunas características como sexo, años de experiencia e instrucción académica. También realizan un análisis de regresión para estudiar la relación entre cada una de las tareas de gestión y los resultados de los estudiantes. Si bien consiguen que las tareas más relacionadas con el éxito escolar tienen más que ver con las tareas de gestión organizacional, sus aportes y hallazgos pertenecen a un contexto diferente al dominicano.

En este trabajo se presentan estadísticas de diversas características de los directores, las escuelas y los estudiantes, y se realizan pruebas de diferencia de medias en la proporción de respuestas correctas que tienen los estudiantes en Matemáticas, Lengua Española, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales –como una medida que aproxima nivel de aprendizajes logrado–, que traten de identificar factores determinantes del desempeño educativo. Más aún, se realizaron análisis de regresión tomando en cuenta características de los estudiantes, características de los directores y sus percepciones sobre la efectividad en realizar diversas tareas de gestión en la escuela para tratar de develar la relación que podría existir entre cada característica y los resultados educativos.

En las pruebas de diferencia de medias no se logró identificar de manera consistente con teorías y supuestos, ninguna característica del director relacionada con mejores o peores resultados en el promedio de respuestas correctas para cada una de las áreas de la evaluación diagnóstica. Sin embargo, del análisis de

regresión emergen dos resultados interesantes. El primero, es que luego de tomar en cuenta características socio-demográficas de los estudiantes, las escuelas que tienen directores que poseen un grado de instrucción académico más alto (maestría y/o doctorado), sus estudiantes obtienen en promedio 2% más respuestas correctas que los estudiantes de las escuelas donde sus directores tienen un grado de instrucción menor. No se consiguió ninguna relación estadística entre la proporción de respuestas correctas y las siguientes características del director: género, si obtuvo la posición por concurso, si tiene formación en gestión educativa, años de experiencia y si asistió a la escuela de directores. En el segundo, se presentan regresiones tomando en cuenta la autopercepción de los directores sobre su efectividad en realizar diversas tareas de gestión. Se consiguió que en las escuelas donde los directores se consideran más efectivos realizando tareas de gestión pedagógica, los estudiantes obtienen en términos estadísticos una proporción menor de respuestas correctas en la Evaluación Diagnóstica. Aunque estos resultados son consistentes con los encontrados por Grissom, Loeb y Master (2013), no logran conseguir la misma relación estadística encontrada por Grissom y Loeb (2011) y Morales y colaboradores (2014) sobre la importancia relativa entre las tareas de gestión organizacional y los resultados en los aprendizajes.

Los resultados encontrados en esta investigación tienen dos tipos de potencialidad. La primera sobre investigaciones futuras que mejoren y redefinen las preguntas en los instrumentos de manera que puedan obtenerse mejores datos para producir información más precisa. La segunda sobre implicaciones de políticas de RRHH del MINERD para lograr directores escolares con los perfiles y características más apropiados para el logro de los objetivos del sistema educativo.

La estructura de este trabajo es la siguiente. En la segunda sección se hace una breve reseña de la literatura; en la tercera se presentan los datos; en la cuarta la metodología; en la quinta se presentan los resultados; en la sexta se hacen recomendaciones y en la última se presentan las conclusiones.

## Revisión de la literatura

En Grissom y Loeb (2011) se reseñan los paradigmas bajo los cuales se concibe qué deberían hacer los directores en la escuela, o en qué áreas o tipos de tareas deberían asignar más tiempo, dedicación y esfuerzo para ser más efectivos en el logro de los objetivos de la

escuela. La determinación empírica de estos factores tiene implicaciones de política por el lado de la formación y preparación de directores de escuelas, y para las políticas de RRHH de selección de directores escolares.

Hallinger y Murphy (1985) sostienen que el paradigma que más soporte empírico ha tenido, y que llama la atención por parte de académicos y hacedores de políticas educativas establece que el trabajo más importante de los directores escolares, y al que se debe dedicar más, son las tareas relacionadas con el logro de los aprendizajes en el salón de clase. En esta misma línea, Marks y Printy (2003) sostienen que lo que el director debe hacer durante el día es una gestión pedagógica para apoyar el logro de los estudiantes y la habilidad de los profesores de enseñar. También, Robinson y colaboradores (2008) concluyen que a medida que los líderes centren más sus relaciones, su trabajo y su aprendizaje en la "actividad principal" o "core business" de la escuela, es decir, la enseñanza y el aprendizaje, mayor será su influencia en los resultados de los estudiantes.

Grissom y Loeb (2011) desafían esta visión con un enfoque complementario. Para ellos, las actividades principales del trabajo del día-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.

En este sentido, Grissom 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. Así, 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.

Grissom y Loeb (2011) consideran de manera sistemáticamente que las tareas relacionadas con la gerencia organizacional están positiva y estadísticamente relacionadas con una diversidad de indicadores de éxito escolar en las escuelas de Miami-Dade County.

Grissom, Loeb y Master (2013) encuentran que el tiempo de dedicación a la gestión pedagógica no predice aprendizajes. Específicamente, consiguen que el tiem-

po empleado en supervisar al profesor en el aula tiene un efecto negativo en los aprendizajes, mientras que el coaching y evaluación a los docentes están relacionados positivamente con los aprendizajes en los estudiantes.

Las implicaciones del trabajo de Grissom y Loeb (2011), Grissom, Loeb y Master (2013), y esta investigación son pertinentes para revisar la formación de directores escolares en República Dominicana, e identificar características relevantes que contribuyan al establecimiento de los perfiles de los candidatos que tengan la potencialidad de ser más efectivos en lograr la calidad educativa.

## Datos

La Evaluación Diagnóstica del Primer Ciclo de Educación Media fue realizada en mayo del año 2013. La prueba diagnóstica se aplicó a más de nueve mil estudiantes de segundo año de educación media en una muestra de escuelas representativas a nivel nacional estratificadas por sector público y privado. El objetivo general fue realizar una evaluación diagnóstica acerca del aprendizaje de los estudiantes y su relación con otras variables socio-económicas y educativas al concluir el Primer Ciclo de la Educación Media que permitan orientar y tomar decisiones de mejora de la calidad educativa.

A los directores se les pasaron dos encuestas. Una que levanta información sobre las características generales de la escuela, datos socio-demográficos del director, percepciones sobre diversos asuntos de la escuela; y otra sobre percepciones acerca de su propia efectividad en gestionar la escuela.

De esta muestra de directores, el 43% afirmó haber obtenido el cargo por concurso, el 77% haber realizado un programa de formación en gestión educativa, el 17% haber participado en la Escuela de Directores del ISFODOSU. También se recogió información sobre los años de experiencia como director, y como director del centro en cuestión, así como del grado de la última titulación académica. El 34% de los directores de la muestra posee una maestría y/o doctorado. El 17% de las escuelas de la muestra son del sector privado, y el 80% se encuentran ubicadas en zonas urbanas.

A los estudiantes se les aplicó una encuesta que levanta información socio-económica.

La edad promedio de los estudiantes de segundo año de educación media es 16.32 años, el 9% de los estudiantes tienen hijos, el 48.5% de los estudiantes decla-

ra que su padre vive en el hogar y el 61% tiene internet en su casa. Este es el conjunto de variables socio-económicas que considera este estudio.

De forma particular, el propósito principal de la evaluación diagnóstica fue medir el rendimiento de los estudiantes en el área de Matemáticas, Lengua Española, Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales.

Según el Diseño Teórico – Metodológico de la Evaluación Diagnóstica del Primer Ciclo de Educación Media (2013), el conjunto y subconjuntos de ítems para cada una de las áreas, evalúa el dominio de los estudiantes sobre los conocimientos que se esperan que los estudiantes tengan dado el currículo aprobado por el MINERD. En este sentido, el área que más logra cumplir con los objetivos del currículo es Lengua Española, y la que menos lo logra es el área de Matemáticas.

La proporción de respuestas correctas para todas las áreas de la Evaluación Diagnóstica de Educación Media es significativamente mayor en los estudiantes de las escuelas con directores que no obtuvieron su puesto por concurso de oposición (se advierte que incluye a directores de escuelas privadas que no obtienen su nombramiento por concurso); la proporción de respuestas correctas es significativamente mayor en las escuelas donde los directores declaran haber asistido a la Escuela de Directores. Sin embargo no parece plausible que se pueda atribuir esas mejores calificaciones a la Escuela de Directores ya que tanto la prueba, como la Escuela de Directores empezaron el mismo año y con pocos meses de diferencia. Lo que podría explicar esa diferencia más bien es un sesgo de selección en los participantes a la Escuela de Directores, en la que probablemente se seleccionaron a los directores de las mejores escuelas.

Las diferencias que más llaman la atención son las que se encuentran en los grupos de directores que poseen un grado de instrucción académica mayor, lo que podría indicar que la formación académica del director es un candidato determinante de los aprendizajes del estudiante.

Las restricciones a las que se enfrenta un director de una escuela pública podrían estar relacionadas con su capacidad de gestión de la escuela, lo que podría a su vez afectar los aprendizajes de los estudiantes. La proporción de respuestas correctas en las escuelas del sector privado es significativamente mayor que en las escuelas del sector público. Ahora bien, no se puede afirmar que esta diferencia pueda ser atribuible sólo a la capacidad de gestión de los directores en ambos

sectores; pudiera ser un indicador relacionado a características socioeconómicas de los estudiantes que podrían estar relacionadas con los aprendizajes.

A todos los directores de la muestra se les aplicó el inventario usado por Morales y colaboradores (2014). El inventario pregunta: "¿Qué tan efectivo piensa que es usted en cumplir correctamente cada una de las siguientes tareas (...)? Las respuestas posibles 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 obtienen los componentes principales.

La prueba de diferencia de medias no logra identificar diferencias significativas para ninguna área de gestión en diversas características de los directores.

## Metodología

La sección anterior trató de mostrar e identificar características de los directores relacionadas a los resultados educativos, y tratar de identificar fuentes de diferencias entre las áreas de gestión en que los directores se perciben más efectivos. Ambas aproximaciones son un insumo importante para el establecimiento de controles estadísticos que deben tomarse en cuenta a la hora de tratar de explicar el desempeño de los estudiantes y su relación con el trabajo del director.

Siguiendo a Morales y colaboradores (2014) se realiza un análisis de regresión con el método de mínimos cuadrados ordinarios (MCO).

Sea la proporción de repuestas correctas en la Evaluación Diagnóstica para el estudiante de la escuela bajo la gestión del director y sea la tarea o el subconjunto de tareas (colapsadas en el componente principal), se estima la relación entre las tareas y los resultados escolares por medio del siguiente modelo:

$$Y_{ij} = \alpha + \beta T + \delta X_j + \omega S_{ij} + \varepsilon$$

Donde  $X_j$  es un vector de características del director y/o la escuela. El parámetro de interés a estimar  $\beta_{MCO}$  y  $S_{ij}$  es un conjunto de características de los estudiantes.

En realidad,  $\beta T$  es igual a  $\sum_{j=1; z=1}^{j=n; z=5} \beta_z T_{jz}$ , donde  $\beta_z$  'S son los coeficientes asociados a los componentes principales de los conjuntos de tareas (tareas organizacionales,  $\beta_1$ ; tareas de administración,  $\beta_2$ ; tareas de instrucción académica,  $\beta_3$ ; tareas de relaciones internas,

$\beta_4$ ; y tareas de relaciones externas,  $\beta_5$ ); y donde  $T_{jz}$  son los componentes principales (tareas organizacionales del director de la escuela  $j$ ;  $T_{j1}$  tareas de administración de la escuela  $j$ ;  $T_{j2}$  tareas de instrucción académica de la escuela  $j$ ;  $T_{j3}$  tareas de relaciones internas de la escuela  $j$ ;  $T_{j4}$  tareas de relaciones externas de la escuela  $j$ ,  $T_{j5}$ ).

Cuando se toman en cuenta los factores relevantes que hacen diferentes a las escuelas y a los estudiantes, los coeficientes  $\hat{\beta}_{MCO}$  podrían llegar a ser plausiblemente un estimador insesgado y consistente del impacto de la efectividad de las tareas del director en los resultados escolares, teniendo presente que se tiene una medida de la autopercepción como aproximación de efectividad de gestión.

## Análisis de estimaciones MCO

En la Tabla 7 se muestran las estimaciones MCO de 11 especificaciones. La primera sólo toma en cuenta características de los estudiantes: edad, si tienen hijos, si su padre vive en el hogar, si tiene internet en su casa y si está en una escuela privada. En conjunto, los coeficientes estimados son estadísticamente significativos al 1% y el recuadrado es 0.1058, lo que indica que un 10.58% de la variabilidad observada en el promedio de la proporción de respuestas correctas en todas las pruebas está explicada por estas características de los estudiantes.

El coeficiente estimado asociado a una escuela privada resultó estadísticamente significativo al 1%, lo que sugiere que en promedio, un estudiante de una escuela privada obtiene 4% más de respuestas correctas que uno de una escuela pública. Esta variable se considera como una característica del estudiante bajo el argumento de que es una aproximación de una característica socioeconómica de la familia. Tener internet en el hogar también es una característica económica de la familia, y aunque la relación entre este factor y la proporción de respuestas correctas es estadísticamente significativa al 5%, la magnitud del coeficiente es marginal. En cambio la edad del estudiante puede constituir una diferencia relativamente importante en el logro de los conocimientos. Cada año de sobre edad está relacionado negativamente con 1.3% menos de respuestas correctas.

De la regresión 2 a la 9 se presentan estimaciones sobre la contribución que pudieran tener diversas características de los directores en la proporción de respuestas correctas. Sólo emerge una relación estadística fuerte cuando se toma en cuenta el último grado académico



del director. La regresión 8 presenta el coeficiente estimado asociado al grupo de directores que declaran que su última titulación es especialidad, maestría y doctorado. La proporción de respuestas correctas de los estudiantes en el que el centro es gestionado por un director con estos grados académicos es 2% más de respuestas correctas que los estudiantes que están en centros con un grado académico menor. Lo mismo ocurre en la regresión 9 cuando sólo se considera el grupo de directores con maestría y doctorado en relación a los demás.

Las regresiones 10 y 11 exploran si las asociaciones estadísticas encontradas para el grado académico más alto del director se mantienen cuando se toman en cuenta todas las características consideradas del director. La regresión 12 muestra que la proporción de respuestas correctas es 1% mayor en las escuelas donde el grado académico más alto es maestría y doctorado, que en el grupo que incluye a los que solo tienen especialidad (regresión 10). Lo que parece indicar que el grado académico del director es un factor importante en el logro de aprendizajes de los estudiantes.

Estas estimaciones muestran que en las escuelas donde los directores se autoperceben más efectivos en gestionar asuntos pedagógicos de la escuela, la proporción de respuestas correctas es menor. Estos resultados son consistentes con lo encontrado por Grissom, Loeb y Master (2013), pero diferentes a los encontrados por Grissom y Loeb (2011) y Morales y colaboradores (2014).

## Análisis y Recomendaciones

Centrando el análisis en el papel que juega el director y sus características en el logro de los aprendizajes de los estudiantes, es importante destacar que los resultados de este estudio no son conclusivos y deben servir de base para futuras investigaciones relacionadas.

En los últimos años la política educativa se ha hecho más transparente. Consecuentemente los procesos de selección de personal también se han tornado más transparentes, por lo que se han mejorado los procesos de concurso de oposición. En principio, se esperaba que un concurso de oposición logre la obtención de candidatos con las competencias necesarias para producir mejores resultados en la escuela. En lo que se refiere a la proporción de respuestas correctas, no parece haber diferencias en las escuelas donde el director obtuvo el cargo por concurso que en las escuelas donde se produjo un nombramiento directo. Habría que

explorar el año que obtuvo el cargo por concurso, y si hubo diferencias en los criterios de selección para los diversos procesos de concurso.

Este resultado tiene una implicación de política de RRHH, y posibles ideas de investigación a futuro. Si bien, RRHH del MINERD está mejorando los procesos de selección, tanto de directores como docentes, no se conoce si los criterios de selección usados son efectivos en el logro de resultados escolares. Futuras investigaciones podrían relacionar los nuevos criterios de selección de personal del MINERD con los resultados educativos a nivel escolar.

La formación en gestión educativa no parece jugar un papel importante en el logro de los resultados de aprendizajes de la escuela. Lamentablemente la encuesta no pregunta si la formación en gestión fue recibida antes o después del nombramiento como director, si fue un requisito para obtener el cargo, ni la cantidad de formación de gestión, mucho menos el grado de instrucción correspondiente. RRHH podría hacer un esfuerzo para recopilar datos actualizados de los directores de escuelas y documentar con evidencias qué tipo (cantidad, fecha de obtención, grado académico, universidad) de formación en gestión tienen los directores de escuelas de República Dominicana. De esta manera se podrá establecer con evidencia si esta formación tiene alguna incidencia en los resultados escolares en interacción con otras características de los directores.

Tanto los años de experiencia del director, como los años de experiencia como director del centro educativo, parecen no guardar relación con los aprendizajes de los estudiantes. Sin embargo, Morales (2014) presenta pruebas de diferencia de medias que muestran que en las escuelas donde los directores son más jóvenes, los estudiantes obtienen 1% más de respuestas correctas que en las escuelas donde los directores son mayores. Estos resultados no son conclusivos, pero ayudan a orientar otras preguntas de investigación sobre la edad y la experiencia de los directores que podrían ser consideraciones de políticas de RRHH del MINERD. Por un lado, podría buscarse cómo la experiencia y la edad ayuda o no con los resultados de la escuela. Por otro lado, si la obtención del cargo de director implica su permanencia hasta la jubilación, quizá habría que revisar las políticas de carrera directiva dentro del MINERD con la política docente, y verificar su flexibilidad para retornar al aula u otra posición dentro del sistema, si es

que se comprueba que ya no es efectivo en gestionar la escuela. Esto tiene diversas implicaciones de supervisión, acompañamiento y evaluación de RRHH.

En la muestra de directores utilizada en este estudio, el 17.06% declaró haber participado en la Escuela de Directores. La prueba de diferencia de medias logra detectar que en las escuelas donde los directores participaron en este programa, los estudiantes obtienen significativamente 1.58% más de respuestas correctas que los que no participaron en el programa; mientras que el coeficiente estimado asociado a la participación en la Escuela de Directores es estadísticamente significativo al 10% en la regresión 7, y pierde significancia cuando se toman en cuenta otras características de los directores.

Uno de los problemas asociados a esta estimación es que los directores que han participado en la Escuela de Directores no fueron seleccionados al azar. Por lo tanto, los resultados presentados en este trabajo no pueden tomarse como una evaluación de ese programa de formación. Más aún, tanto la evaluación diagnóstica como el programa fueron implementados en el mismo año, con lo cual no hay un rezago de tiempo apropiado para computar un cambio en los resultados que pueda ser atribuible a ese programa de formación. Pero aunque existiera el rezago, un sesgo de selección de participación de directores en el programa podría ser la explicación de cualquier diferencia que pueda aparecer. Por ejemplo, los directores convocados podrían ser los de las mejores escuelas, siendo esto la explicación de los mejores resultados, y no de la incidencia de la Escuela de Directores.

La Escuela de Directores es una iniciativa importante del MINERD, con la que cumple con el Plan Decenal 2008-2018 sobre la formación en liderazgo y gestión de los directores de centros escolares. Es importante seguir monitoreando los resultados de esta iniciativa en la que hay un gran campo para la investigación experimental y diseño de formatos efectivos de enseñanza de habilidades de liderazgo y gestión de centro educativo. A la fecha, y al mejor entendimiento de los autores de este estudio, no existe ninguna investigación en República Dominicana que haya probado formatos efectivos de enseñanza de habilidades de liderazgo y gestión educativa a directores escolares.

La única característica del director que parece jugar un papel importante en explicar parte de los aprendizajes es su última titulación académica. Ahora bien, no podría atribuirse a un título el logro de los resultados, ya

que podrían estar operando otros factores que se ven reflejados en una titulación. Por ejemplo, los directores con grados académicos más altos, son los que más se esfuerzan, o los que están más motivados, o los que tienen más competencias directivas. Aquí existe un campo amplio de investigación que podría aportar a RRHH del MINERD otros factores característicos que los guíe en la elaboración de perfiles de directores efectivos. Habría que considerar otras dimensiones en interacción con el grado académico para determinar en qué medida, y a través de qué factores, la titulación del director impacta los aprendizajes de los estudiantes.

En lo que se refiere a la gestión de los centros educativos, esta investigación sólo consideró la autopercepción sobre la efectividad del director en ejecutar diversas tareas dentro de la escuela. No se logró identificar ninguna relación estadística entre los directores que se consideran más o menos efectivos realizando tareas de gestión organizacional, administrativa, de relaciones internas y relaciones externas. En cambio, si logró detectarse una relación negativa entre los directores que se consideran más efectivos realizando tareas de gestión pedagógica con los logros de los estudiantes. Estos resultados son desafiantes, pero consistentes con los encontrados por Grissom, Loeb y Master (2013). Ahora bien, la perspectiva de ellos es sobre el tiempo de dedicación a la gestión pedagógica. De manera particular ellos coinciden en afirmar que el tiempo dedicado a gestionar la instrucción pedagógica no predice aprendizajes. Tampoco, el tiempo empleado en supervisar al profesor en el aula. En cambio, si consiguen que el *coaching* y evaluación a los docentes predican aprendizajes en los estudiantes.

En contraste, este trabajo pregunta sobre la efectividad al realizar tareas, no sobre el tiempo que dedica a cada una. Investigaciones futuras podrían preguntar por el uso del tiempo en la gestión de diversas tareas de la gestión pedagógica, y tratar de entender por qué los directores que se perciben más efectivos en gestionar la instrucción pedagógica entregan peores resultados en los aprendizajes.

Las posibilidades de investigación en esta área son amplias, y podrían aportar información sobre cómo el trabajo del director, su asignación de tiempo, sus énfasis temáticos, guardan relación con los aprendizajes de los estudiantes.

Una recomendación general que se deriva de estos resultados y comentarios es que RRHH del MINERD desarrolle capacidades analíticas y de investigación, que los lleve a aprovechar prospectivamente los datos contenidos en la Evaluación Diagnóstica y otras iniciativas de investigación local, así como los que aporta la literatura especializada internacional. Ahí hay una mina de información que puede ser explotada para obtener insumos con los que confirmar, reconducir, o desechar diversas políticas de personal, que no sólo estén orientadas al logro de los resultados educativos, sino que se puedan establecer canales de causalidad entre las políticas de RRHH del MINERD y los aprendizajes de los estudiantes.

Otra recomendación va por el lado de los nuevos procesos de certificación y recertificación. Valdría la pena tratar de atar estos procesos a metodologías rigurosas de evaluación y seguimiento, y a una implementación ordenada que además de permitir aprender del proceso, logre hacer rectificaciones oportunas que permitan el logro de los objetivos educativos.

## Conclusiones

La principal contribución de este trabajo fue presentar insumos para iniciar una discusión y agenda de investigación sobre liderazgo y gestión educativa, con claras implicaciones de políticas de RRHH.

En este sentido, se trató de identificar relaciones entre características de los directores de centros educativos de República Dominicana y logros en los aprendizajes de los estudiantes, usando la Evaluación Diagnóstica de Educación Media (2013) a una muestra representativa a nivel nacional, estratificada por los sectores públicos y privados. Se encontró que la titulación académica del director está relacionada con mayores logros en los aprendizajes de los estudiantes. Sin embargo, en el análisis de los resultados se apuntó que la titulación por sí misma no explicaría la diferencia, ya que podría estar relacionada con mayores motivaciones o con otras características del director.

En lo que respecta a características de gestión de centros, en las escuelas donde los directores se perciben más efectivos ejecutando tareas de gestión pedagógica, sus estudiantes logran peores resultados en los aprendizajes.

Ninguno de estos hallazgos es conclusivo y está abierto tanto, a otros tratamientos analíticos, como a futuras iniciativas de investigación que traten de develar el papel del director en el logro de los aprendizajes de los estudiantes en República Dominicana.

Lo que sí se puede concluir de forma cierta es que falta más iniciativa y evidencia para develar tanto el rol del director en los aprendizajes, como los mecanismos efectivos con que cuenta el MINERD para mejorar la efectividad del trabajo de los directores.

Dado que hay mucho por aprender sobre el trabajo de los directores escolares en el contexto dominicano, el MINERD en general y el RRHH en particular, deben demandar y/o desarrollar competencias analíticas que los lleve a buscar y usar evidencias empíricas como la presentada en este trabajo.

## BIBLIOGRAFÍA

- Diseño Teórico – Metodológico. Evaluación Diagnóstica del Primer Ciclo de Educación Media. Dirección de Evaluación de la Calidad de la Educación. Ministerio de Educación. República Dominicana, 2013.
- Grissom Jason and Susanna Loeb (2011). Triangulating principal effectiveness: How perspectives of parents, teachers, and assistant principals identify the central importance of managerial skills. *American Education Research Journal*, 48(5), pp. 1091-1123.
- Grissom Jason, Susanna Loeb and Benjamin Master (2013). Effective Instructional Time Use for School Leaders: Longitudinal Evidence from Observations of Principals. *Educational Researcher*, 42(8), pp. 433-444.
- Grissom Jason, Demetra Kalogrides and Susanna Loeb (2014). Using student test scores to measure principal performance. *Education Evaluation and Policy Analysis*, Forthcoming.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). "Assessing the instructional leadership behavior of principals". *Elementary School Journal*, 86(2), 217-248
- March, J. (1978). "American Public School Administration: A short analysis". *The School Review*, 86(2), 217-250
- Marks, H., & Printy, S. (2003). "Principal leadership and school performance> An integration of transformational and instructional leadership". *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370-397
- Morales, Daniel (2014) "Potencialidades de Investigación con la Evaluación del Primer Ciclo de Educación Media." *Revista Electrónica IDEICE*, próximamente.
- Morales, Daniel, Carlos Martí, Santiago Bernal, Ángela Español y Claudia Curiel (2014) "Una aproximación preliminar a la efectividad de los directores educativos en la República Dominicana: implicaciones para una agenda de investigación y consideraciones de políticas." *Revista de Gestión Educativa*, No. 1, 2014.
- 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
- Secretaría de Estado de Educación (SEE). Plan Decenal de Educación 2008-2018. Un instrumento de trabajo en procura de la excelencia educativa. Segunda Edición. República Dominicana, 2008.

## 2.d. “Inserción de los egresados de UTESA en el campo laboral”. Por la Licda. Mildred Natividad.

### Resumen

A menudo se observa que no todos los egresados son insertados a su campo laboral. Esta investigación pretende determinar el nivel de inserción de los egresados del cuarto nivel, también determinar algunos factores por los cuales algunos de los egresados no se han insertado en dicho campo; explicar el nivel de exigencia o requisitos de inserción en el campo laboral de los egresados del cuarto nivel y determinar las causas por las cuales los egresados del cuarto nivel no son insertados.

El concepto de campo laboral debe despertar el interés de conocer el perfil profesional y competencia, ya que están estrechamente relacionados. El perfil está compuesto por las cualidades que incluyen las habilidades, conocimientos, experiencias que posee el profesional, las cuales les ayudarán a desarrollar las actividades propias de su campo laboral; de modo que tenga mayores resultados en la aplicación de métodos, procedimientos, manejo de la tecnología, mientras que las competencias hacen referencia a la capacidad de producción, de desempeñar su profesión con éxito, demostrando sus conocimientos, capacidades y habilidades. Mostrar las aptitudes de la persona.

Palabras claves: campo laboral, perfil profesional, campo curricular, competencias y la calidad de la formación.

### Introducción

El campo laboral está compuesto por las oportunidades que tiene una persona de obtener un empleo, es decir, que tendrían más opciones laborales que se abren al cursar cierto programa, profesión u oficio. La decisión de cursar un programa del cuarto nivel debe tener un propósito específico, dentro de los cuales la más importante ha de ser el de insertarse en el campo laboral. El concepto de campo laboral debe despertar el interés de conocer el perfil profesional y competencia, ya que están estrechamente relacionados.

Según este estudio, los egresados mejoraron en el ámbito económico, tras dárseles la oportunidad de mostrar la capacidad adquirida a través de este nivel. Los investigadores sugieren que se realicen de manera sistemática estudios de este tipo integrando diversas tipologías de informes, tomando en cuenta a los em-

pleadores, encargados de recursos humanos, con el fin de obtener mayor conocimiento y tomar las mejores decisiones para crear nuevos proyectos en los que se tomen en cuenta todos los factores implicados con el objetivo de aumentar tanto la calidad como la cantidad de egresados.

En una investigación expuesta en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa (2011), realizado por la Secretaría de Educación de Jalisco, se expresó que “se pudo constatar que el trabajo fue el factor que condicionó las trayectorias escolares de los egresados de esta generación. El grado no les garantizó su ingreso al trabajo, sin embargo, consolidó su estatus laboral, la base definitiva del tránsito a otras funciones (de investigación, administración)”. Llegando a la conclusión de que “cada cultura presenta un entramado de significados que enmarca y da sentido a las acciones que realizan los individuos que interactúan en ella. En el II Encuentro Nacional “La Universidad como objeto de investigación” organizado por el Centro de Estudios Avanzados de la Universidad de Buenos Aires en noviembre del 1997, el Lic. Alejandro Bucangioli en su ponencia sobre “la docencia universitaria como campo profesional: el modelo de universidad y la inserción laboral docente, algunas notas” concluyó diciendo: “La educación superior se encuentra hoy en día abordada por estas cuestiones que confluyen en la realidad de una institución cada vez más estática que ha plasmado un ideal de formación para una época que ya pasó. La cual da respuesta a formas de producción y transmisión de conocimiento que fueron útiles en otro contexto socio-económico-político, que ha consolidado en su interior estructuras corporativas y conservadoras, promovedoras de transformaciones, pero resistentes al cambio. Una institución que se debatirá en el futuro entre enfrentar las demandas del medio a partir del desarrollo de un perfil propio renovado, o ser cooptada por la política hegemónica actual y reducir cada vez más sus espacios de acción”.

En este sentido las universidades deben revisar el perfil de sus egresados revisar y sus programas para hacerles las modificaciones necesarias y que el egresado culmine su programa acorde a los nuevos tiempos haciéndole saber que el cambio es necesario. Es decir, que todo profesional debe tener la capacidad de aceptar los cambios, ser un ente evaluador de sí mismo, capaz de analizar las cosas que están bien y buscar las que han de mejorarse. Según Bucangioli (1997) el

docente se asemeja cada vez más a un empleado de poca capacidad para producir nuevos proyectos, tanto de bienes como de servicios.

Según Delors (1996): "En un mundo en el que los conocimientos tendrán cada día más importancia que los recursos materiales como factores del desarrollo, aumentará forzosamente la importancia de la enseñanza superior y de las instituciones dedicadas a ella. Además, a causa de la innovación y del progreso tecnológico, las economías exigirán cada vez más competencias profesionales que requieran un nivel elevado de estudios".

Es importante resaltar que el desarrollo de la sociedad, de la humanidad dependerá cada día más de los conocimientos más que de los recursos materiales o la disponibilidad de ellos para el crecimiento y desarrollo de un país y del mundo. Se hace cada vez más importante la enseñanza superior, y junto a ella las universidades. Con la enseñanza superior crecerán las exigencias en el desarrollo de competencias, provocando el desarrollo económico, debido a las innovaciones adquiridas y el protagonismo de la tecnología de alto nivel.

Según Bello (2001) la educación superior es la formación que permite a las personas estar al corriente de las más recientes innovaciones aplicadas en su empleo, profesión o tema de interés; nuevos procedimientos, materiales, herramientas, entre otros. Este es el nivel que les permite a las personas prepararse para desempeñar mejores funciones en su campo laboral.

Alles, M. (2009). Expresa: "Una persona con talento, para ser un alto ejecutivo, deberá tener un alto desarrollo de las competencias siguientes: adaptabilidad al cambio, innovación, cosmopolitismo, desarrollo personal, liderazgo, comunicación, dirección de equipos, entrepreneurial o emprendedor, ética, prudencia, justicia y temple" -o de otras, si así lo requiriera un negocio en particular-. Para un puesto de trabajo se requieren conocimientos y competencias. A lo que Alles se refiere, es que no basta con los conocimientos, las empresas siempre buscan personal con talentos, emprendedores, líderes, de buena comunicación, entre otros, que puedan garantizar un mejor desempeño en el puesto laboral.

Ferreira (1999) dice que el mundo del hombre es el mundo del trabajo y por lo tanto la educación no podría desvincularse de él. Es por ello que el Centro Educativo del nivel terciario proyectó para 1995 un sistema de pasantía a implementarse en forma coparticipada en empresas públicas y/o privadas que deseen adhe-

rirse, posibilitándoles a los alumnos y docentes de las carreras de administración de empresas el desarrollo de actividades prácticas y de entrenamiento laboral en organización, gestión administrativa, contable, jurídica, impositiva, laboral, comercial e informática, entre otras vinculando las prácticas pedagógicas con el futuro campo laboral de los egresados.

Zabalza (2003) define el concepto de competencia: "Un constructo que nos sirve para referirnos al conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos necesitamos para desarrollar algún tipo de actividad". Además dice que "cada actividad suele exigir un número variado de competencias que pueden posteriormente ser desglosadas en unidades más específicas de competencia en las que se especifican las tareas concretas que están incluidas en la competencia global. Así cada competencia está formada por diversas unidades de competencia".

## Metodología

Para abordar los objetivos planteados se diseñaron y aplicaron dos instrumentos de recolección de datos durante el proceso investigativo, con el propósito de conocer las opiniones y experiencias, además de conocer la cantidad de egresados insertados y los no insertados. Luego para captar la muestra se buscaron egresados de UTESA del período 2008 - 2010, sin importar el grado, ya que en los libros de graduandos se encuentran los nombres de los graduados, tanto del tercer nivel como del cuarto nivel. De esta manera se obtuvieron los nombres de los egresados. Entonces, se comenzó a seleccionar de cada programa cuáles egresados pertenecerían a la muestra. Luego se procedió a buscar a esos egresados por varias vías, Facebook, directorios telefónicos, unos se localizaron con los primeros que se contactaron.

Para la aplicación del instrumento se trasladó a varias provincias del país, Dajabón, Puerto Plata, Moca, Santiago. Se entrevistaron directores y/o gerentes de algunas empresas de Santiago. Para el análisis de los datos obtenidos se utilizó la estadística descriptiva, lo que conllevó a la tabulación. Luego los datos fueron tabulados y graficados utilizando Excel (2010), debido a que este programa posee herramientas que facilitan el procesamiento de datos estadísticos.

## Resultados

El 56.67% de los egresados fueron insertados en instituciones privadas, el 26.67% de los egresados que han sido insertados trabajan en instituciones públicas y el 16.67% trabajan tanto en instituciones privadas como públicas, es decir, que trabajan en los dos sectores. El 37% ocupan puestos desde presidentes hasta subgerentes, mientras que el 28% de los egresados son empleados de puestos menores y docentes. Solo el 9% de los egresados ocupa el cargo más alto de la empresa, que es el de presidente o gerente general. Igual cantidad de egresados, el 32% en cada caso, dice que puede trabajar en universidades y en empresas de servicios, mientras que el 20% de los egresados aseguran que pueden insertarse en las empresas de bienes. El 12% opina que pueden trabajar en escuelas. Solo el 4% cree que puede trabajar en otros tipos de empresas.

El requisito principal es poseer un título académico con un 18.18%, seguido por mostrar habilidades y destrezas en el área requerida para lo cual respondieron el 15.91%, continuando con tener competencias, tener liderazgo y contar con experiencia laboral a lo que le corresponde el 13.64% a cada uno de estas tres opciones. Además opinaron que es importante tener buena presencia con un 11.36%, donde aclararon que no solo es estar esbelto, sino que se debe estar agradable a la vista. Según estos, lo menos importante es poseer vehículo propio, ya que solo el 2.27% considera que es un requisito de inserción. De los 90 egresados de la muestra solo 70 han intentado insertarse en el campo laboral de los egresados del cuarto nivel de educación, de los cuales solo 65 lograron hacerlo y 5 no lograron su objetivo. De los 20 que no han hecho el intento de insertarse, unos dicen que no lo han hecho porque trabajan actualmente y por el momento no les interesa, mientras que a otros no se les ha presentado la oportunidad.

El 68% de los egresados que no se han insertado en el campo laboral ha sido por la falta de interés, ya que el 32% dice que no les interesa y el 36% no se ha decidido a intentarlo. Mientras que el 16% no ha tenido la oportunidad de insertarse y el 12% no han encontrado plazas disponibles. Solo el 4% dice que no cumple con los requisitos para insertarse. El 100% de los egresados siempre tienen buenas relaciones humanas. El 89% siempre comprende lo que lee con facilidad, mientras que el 11% lo hace casi siempre. Al 78% de los egresados siempre le gusta trabajar en equipo mientras que el 22% no siempre, es decir casi siempre. El 78% siempre posee buena comunicación, el 22% casi

siempre. El 67% de los encuestados siempre tiene una redacción clara y precisa, mientras que el 33% lo hace casi siempre. El 56% de los egresados siempre analiza con facilidad textos, información, tanto oral como escrita, el 33% casi siempre y el 11% algunas veces. El 46% siempre práctica buenas técnicas de manejo de grupo, el 33% casi siempre y el 21% algunas veces. El 44% siempre tiene buen léxico, el 56% casi siempre. El 22% siempre ejerce liderazgo mientras que el 78% lo hace casi siempre.

El 89% de los egresados son dinámicos y ejercen liderazgo, mientras que el 67% tienen iniciativa y espíritu emprendedor, en cambio el 44% son tolerantes y hábiles para el razonamiento matemático. Además se encontró que el 33% de los egresados posee habilidades artísticas y/o culturales. Solo el 22% dice tener fluidez del idioma.

## Conclusión

A través de la investigación se obtuvo que el campo laboral de los egresados del cuarto nivel de educación está compuesto principalmente por la docencia universitaria, capacitación y perfeccionamiento docente, asesoría y planificación, creación de nuevos proyectos e investigación; siendo los más seleccionados: asesoría y planificación, creación de nuevos proyectos, y el campo docente.

Más de la mitad de los egresados no conocen con certeza su campo laboral. Según las informaciones obtenidas por medio de las entrevistas que se hicieron a los egresados expresaron que realmente no sabían que uno de los aspectos principales que compone el campo laboral que le corresponde era la investigación. Además muchos estaban inmersos desde antes de cursar el cuarto nivel por sus propias capacidades en los aspectos de asesoría y planificación, y creación de nuevos proyectos, que luego comprendieron la importancia de cuarto nivel, ya que a través de él han podido desarrollar aún más sus capacidades y asegurar su futuro laboral.

Tanto la opinión de los egresados como lo respondido por los empleadores coinciden en cuanto a los requisitos de inserción, aunque expresaron que según la necesidad de la empresa, hay excepciones y emplean a personas del tercer grado que muestren tener talento, la capacidad y desenvolvimiento en el área que requiere de ese personal, pero motivándoles a que ingrese al cuarto nivel para que se titulen y adquieran nuevos conocimientos, actualizándose en los nuevos tiempos, de manera que sean más efectivos en dicho campo. Se determinaron que las causas por las que algunos

egresados del cuarto nivel no son insertados al campo laboral ha sido simplemente porque no les interesa o no se han decidido a intentarlo, no poseen las competencias necesarias. Los egresados del cuarto nivel de UTESA poseen competencias básicas para insertarse en el campo laboral, sabiendo que deben explotar su potencial y desarrollar más competencias que son fundamentales para crecer aún más en este mundo cambiante, reconociendo las competencias necesarias para el trabajo que realizan.

En conclusión el nivel de inserción de los egresados del cuarto nivel de educación de la Universidad Tecnológica de Santiago UTESA, basado en los datos recolectados y su análisis, se puede decir que el 72.22% han sido insertados en el campo laboral, mientras que del 27.78% restante, 22.22% no ha hecho el intento de insertarse en el campo laboral. Mientras que el 5.56% ha intentado insertarse sin lograr resultados positivos.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allen, F. (2006). Principio de Finanzas Corporativa. McGraw – Hill. España.
- Alles, M. (2009). Codesarrollo: Una Nueva Forma de Aprendizaje. Granica. Buenos Aires, Argentina.
- Alles, M. (2009). Construyendo Talento: Programa de Desarrollo Para el Crecimiento de las Personas y la Continuidad de las Organizaciones. Granica. Buenos Aires, Argentina.
- Bello, R. (2001). Proyecto: Glosario de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. Santo Domingo. Editora La Trinitaria.
- Borsky, O. y Dávila, M. (2010). Las Carreras de Post-Grado en la Argentina y su Evaluación. Buenos Aires, Argentina. Editorial Teseo.
- Bucangioli, A. (1997). II Encuentro Nacional “La Universidad como objeto de investigación” organizado por el Centro de Estudios Avanzados de la Universidad de Buenos Aires. Argentina
- Casanova, H. (2002). Nuevas políticas de Educación Superior. España. Netbiblo, S.L.
- Escalona, L. (2006). Formación profesional y Mercado Laboral. México. UNAM.
- Esquivel, J. (Coord.). (2002). La Universidad hoy y Mañana II: el Posgrado Latinoamericano. México. Plaza y Valdez Editores.
- Ferreyra, H. (1999). Educación Para el Trabajo, Trabajo en la Educación: Elementos Teóricos, Prácticos Para Resignificar las Prácticas Pedagógicas. (2 ed.) Argentina. Ediciones Novedades Educativas.
- Fuentes, R.; Ramírez, K y Torre, G. (2004). Producción, Circulación y Reproducción Académica en el Campo de la Comunicación en México. México. ITESO.
- Gitman, L y MacDaniel, C. (2008). El Futuro de los Negocios. (5 ed.). México. Edamsa Impresiones. S.A.
- Hernández, R. (2003). Metodología de la Investigación. (4ª ed.) McGraw – Hill. España.
- López, H. (2011). XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Secretaria de Educación de Jalisco. México.
- Marún E., E.; Robles R., M. L. et al. (Coord.). (2004). Benchmarking en Áreas y Procesos Académicos. México D.F. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- MESCYT (2002). Ley de Educación Superior 139-01. República Dominicana
- Misas, G. (2004) La Educación Superior en Colombia: Análisis y Para su Desarrollo. Bogotá, Colombia. Universidad Nacional de Colombia.
- OCDE (2008). Informe Sobre las Políticas Nacionales de Educación: República Dominicana. OCDE Publishing.
- Pérez A., D. (2007). Filosofía, Teoría e Investigación de las Maestrías en Educación: Un Campo Sobre determinado. (1 ed.). México. Plaza y Valdez S.A.
- Quinn, P. (2005). Maestría en la Gestión de Organizaciones: Un Modelo de Competencias. Díaz de Santos.
- Rojas, C.; Peña, S. et al. (2005). Planeación Urbana y Regional: Un enfoque Hacia la Sustentabilidad. México. Plaza y Valdez S.A. de C. V.
- Sánchez, L. No 40. (2010, Julio - Diciembre). Revista Conciencia Tecnológica. Instituto de Aguascalientes México.
- Zabalza, M. A. (2006). Competencias Docentes del Profesorado Universitario: Calidad y Desarrollo Profesional. (2 ed.). Madrid, España. Narcea S.A.

## 2. e. “Manejo de conflictos en las aulas desde la perspectiva de los docentes”. Por la Mtra. Luisa Paniagua.

### Resumen

Las relaciones interpersonales ocupan el primer lugar en las actividades que se realizan en el contexto educativo. Desde este punto de vista en el aula se realizan interacciones directas e indirectas en la que intervienen los docentes y estudiantes. Esas relaciones no están desconectadas a las que se producen en la sociedad en general, por lo que hacen de este contexto un punto de origen de muchos conflictos. El conflicto, entendido como diferencia entre sujetos o grupos confrontados, es una condición dinámica presente en todas las organizaciones y grupos. Es por esto que se analizó el manejo de conflictos en las aulas de clase desde la perspectiva de los docentes. Para lo cual una muestra de ciento quince (115) docentes de diversas áreas (Orientación, Inicial, Básica y PREPARA) del Distrito 02-06, participaron en esta investigación. La misma fue descriptiva- analítica con un enfoque cuantitativo y transversal. Mediante el uso de cuestionarios y observaciones del proceso, se obtuvieron datos que arrojaron que existe un marco legal que reglamenta la convivencia escolar, sin embargo es desconocido por una gran parte de la muestra. Pero conceptualizan el conflicto desde un punto de vista tradicional, es decir, como algo negativo. Además se evidenció poca preparación de los docentes en el manejo de conflictos, conocen gran variedad de estrategias, pero hacen poco uso de ellas. Por lo que se sugiere a las diversas instituciones (UASD, MINERD) y a los docentes la implementación de talleres y cursos de formación en resolución de conflictos.

Palabras Claves: Conflictos, intervención, Docentes, Estrategias, Aulas.

### Introducción.

Los conflictos son situaciones de la propia vida del ser humano, que se generan debido a numerosas razones, como por ejemplo las diferencias de opiniones o criterios entre dos o más individuos o grupos sociales. Éstos no siempre tienen un desenlace negativo, sobre todo, si son tratados a tiempo y adecuadamente.

Son un proceso de interacción social que se da en un contexto determinado. Es una construcción social, una creación humana diferenciada de la violencia, ya que

puede haber conflictos sin violencia, aunque no hay violencia sin conflicto, por lo que no toda disputa o divergencia implica conflicto.

El conflicto es inevitable en los grupos humanos y los intentos de evadirlos han tenido efectos contrarios; y los que se generan en el ámbito escolar no son la excepción. Es por eso que en este trabajo investigativo, merecen una atención especial, sobre todo, los que se producen en las aulas de los Niveles Inicial, Básico, Programa de Educación Media a Distancia y Semi-presencial para Adultos (PREPARA), y Orientación Académica, atendidos por los docentes del Distrito Educativo 02-06 de San Juan de la Maguana.

### Objetivos de la Investigación

#### Objetivo General

Analizar el manejo de conflictos en las aulas de clase desde la perspectiva de los docentes pertenecientes al Distrito Educativo 02-06 San Juan Oeste, Año Lectivo 2013-2014 (Modalidades: Inicial, Básica, Orientación Académica y PREPARA).

#### Objetivos Específicos:

1. Identificar la manera en que los docentes de Educación Inicial, Básica, PREPARA y Orientación Académica, conceptualizan el manejo de conflictos.
2. Determinar la formación que poseen los docentes de los centros del Distrito Educativo 02-06, relacionada al manejo de conflictos.
3. Describir la forma en que se manifiestan los conflictos en las aulas de clases de los docentes del Distrito Educativo 02-06.
4. Identificar las normas jurídicas que regulan el manejo de conflictos en el sistema educativo de República Dominicana.
5. Identificar las estrategias más utilizadas por los docentes para el manejo de conflictos.

#### Principales Referentes Teóricos

#### Marco Legal de la Investigación.

Es importante destacar algunos componentes legales sobre el manejo de conflictos y la convivencia pacífica en República Dominicana, uno de ellos es la Constitución Dominicana que en su Artículo 63 sobre

el Derecho a la Educación, indica que: “Toda persona tiene derecho a una educación integral, de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades”; La Ley General de Educación, en su Capítulo II: Principios y Fines de la Educación Dominicana, Artículo 4, dispone que la educación es un derecho permanente e irrenunciable del ser humano generado en un ambiente sin ningún tipo de discriminación por razón de raza, de sexo, de credo, de posición económica y social o de cualquier otra naturaleza; basada en el respeto y principio de convivencia democrática y la búsqueda de la verdad y la solidaridad.

Otra disposición legal es la Ley 136-03 (Código para la Protección de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes en República Dominicana) que establece en su Artículo 50 “El Ministerio de Educación, a través de la Dirección General de Orientación y Psicología, es responsable de coordinar los mecanismos administrativos de aplicación de la disciplina escolar”. A estos mandatos legales (Artículos 48, 49, 50, de la Ley 136-03), se suman normativas legales previas que venía implementando el MINERD para regular los derechos y deberes que delimitan la convivencia de los y las estudiantes del Sistema Educativo Dominicano. Estos son: la Ley General de Educación 66-97, que consagra el “Derecho a la Educación a los Niños, Niñas y Adolescentes Dominicanos”, la Ordenanza 4’99 que rige el “Reglamento de las Instituciones Educativas Públicas” y la Ordenanza 4’2000, que regula el “Reglamento de las Instituciones Educativas Privadas”, así como el “Reglamento del Estatuto del Docente”.

Partiendo de lo anterior es importante conceptualizar el término conflicto que según Aron (1982), señala que el conflicto es una oposición entre grupos e individuos por la posesión de bienes escasos o la realización de valores mutuamente incompatibles.

Por su parte Freund, J. (1983:65) define el conflicto como un enfrentamiento o choque intencional entre dos individuos o grupos de la misma especie que manifiestan un propósito hostil, generalmente acerca de un derecho, buscan romper la resistencia del próximo, usando la violencia, la que podría llevar el aniquilamiento físico del otro.

Según los diversos conceptos de conflictos, se puede hablar de tipos de conflictos. Desde esa temática Moore (1994) esquematiza cinco (5) tipos, a saber:

- Los Conflictos de Relación: éste se da cuando ocurren fuertes emociones negativas con percepciones falsas o estereotipos, cuando hay una escasa o casi nula comunicación.
- Los Conflictos de Información: éstos se dan cuando a la persona le falta la información necesaria para tomar las decisiones correctas.
- Los Conflictos de Interés: éstos se dan cuando existen cuestiones o fundamentos sustanciales sobre intereses, entre éstos, están el recurso físico, tiempo, dinero, etc.
- Conflictos Interpersonales: éstos tipos de conflictos ocurren entre las personas individuales, marido y mujer, jefe y subordinado, amigos/as, etc.
- Conflictos Intragrupal: generalmente ocurren dentro de un pequeño grupo de las familias, corporaciones, clases, etc. En este nivel se analiza cómo el conflicto afecta a la capacidad del grupo para resolver sus disputas y continuar persiguiendo eficazmente sus objetivos.
- Conflictos Intergrupales: este último nivel de conflictos se produce entre dos grupos, dos naciones en guerra, sindicatos y patronal, etc. Este nivel es muy complicado debido a la gran cantidad de gente implicada y a las interacciones entre ellos.

“La escuela, tal como se concibe actualmente emerge históricamente como lugar de encierro configurada al interior de su espacio con una serie de propósitos y reglamentaciones específicas para el encauzamiento de las prácticas cotidianas” (Álvarez, Uría, 1991). “Los modos de resolver los conflictos de autoridad en el ámbito escolar se configuran a partir de los dispositivos y las jerarquías institucionales constituidas al interior de dicho espacio” (Polinszuk, S, 2002).

## Metodología Empleada

Para la elaboración de este proyecto de investigación, se utilizaron diferentes tipos de estudios, métodos y técnicas, así como las diferentes poblaciones de docentes y orientadores/as que conforman el Distrito Educativo 02-06 San Juan Oeste, en las modalidades: Inicial, Básica, Orientación Académica y Media del Programa PREPARA, de las cuales se seleccionó la muestra objeto de estudio.

## Tipo de Estudio

En la presente investigación, desde el punto de vista de los objetivos propuestos, y de acuerdo a los datos que se deseaban obtener, se emplearon los esquemas de las investigaciones: Diagnóstica-Descriptiva y Analítica.

## Población y Muestra de Estudio

La población objeto de estudio está compuesta por 338 docentes (15 de Inicial, 223 de Básica, 55 orientadores/as y 45 de Media del Programa PREPARA). La muestra de estudio está integrada por 115 docentes (15 de Inicial, 51 de Básica, 21 orientadores/as y 28 de Media del Programa PREPARA), lo que representa un 34% de la población.

## Procedimiento seguido en la Investigación

Para llevar a cabo este trabajo de investigación, se procedió a realizar un levantamiento o recolección de los datos, a través de la aplicación de un instrumento dirigido a los docentes y orientadores/as seleccionados para realizar el trabajo de campo, previo consentimiento formal de los directivos de dichos centros educativos. De acuerdo a las informaciones obtenidas, se pudo evidenciar el tipo de relación de convivencia que se desarrolla entre docentes, orientadores/as y alumnos/as que interactúan en estos centros.

## **Principales Resultados y su Discusión**

Esta investigación está enfocada a analizar el manejo de conflictos en las aulas de clases desde la perspectiva de los docentes pertenecientes al Distrito Educativo 02-06 San Juan Oeste, por lo que a continuación, se ofrece un análisis de los datos más relevantes y sus respectivas interpretaciones:

En cuanto al género de los encuestados, la mayoría (75%) corresponde al sexo femenino y un porcentaje menor (25%) al masculino. Aun se observa que el género femenino, por naturaleza, es más inclinado a la enseñanza. Especialmente en los Niveles Inicial, Básica y Orientación.

Se observó por otra parte, que la mayoría de los encuestados son jóvenes, o por lo menos menores de 40 y 50 años. Esto se debe a que la mayoría de ellos considera el magisterio como una fuente rápida de empleo, la ven sencilla, y con frecuencia se deciden por esta área. Esta situación ofrece desventajas tanto a

los estudiantes como a los docentes, pues en muchos casos, por falta de vocación para ejercer la carrera, no realizan un buen trabajo con los estudiantes.. La ventaja de contar con una mayoría de jóvenes en el sistema, es que su condición promete que podrán trabajar por más tiempo y con más energía que un grupo de personas de mayor edad.

Respecto a la formación que el docente posee, se pudo percibir que la mayoría sólo posee una licenciatura (84%). Esta situación necesita ser cuidadosamente observada, es necesario que el docente se especialice en el área correspondiente para que pueda desempeñarse con eficiencia y manejar los conflictos que se le presenten. La mayoría de los docentes (75%) tiene claro que el conflicto presente en el aula es perjudicial, restando la armonía y dificultando el proceso enseñanza-aprendizaje, y que por tanto, debe evitarse; significando esto que no están realmente preparados para manejar los conflictos que se produzcan y que desconocen que las situaciones conflictivas son normales entre los grupos humanos, que pueden generar efectos positivos y que tratando de evitarlos pueden ocurrir efectos contrarios.

Es importante destacar que la mayoría (54%) expresó que no posee ninguna formación para manejar conflictos. Del mismo modo, expresaron que no cursaron asignaturas relacionadas con el manejo o resolución de conflictos durante la carrera. Por lo tanto, el docente siente que no posee la formación necesaria para enseñar a los alumnos a manejar sus propios conflictos.

Se evidenció además que el conflicto es un hecho que se produce en las aulas de forma frecuente, siendo las conductas disruptivas la principal causa (comportamiento que rompen con los patrones de conducta y valores aceptados como buenos y válidos en la sociedad). Por otro lado, se encuentran la apatía, la desmotivación y las de tipo personales.

Un porcentaje considerable (45.1%) de docentes expresó que los conflictos se presentan por problemas personales. Es esencial que éstos estén conscientes de cuáles son las causas que desencadenan los conflictos, para poder brindar soluciones de manera acertada.

Un porcentaje menor (29.4%) de los docentes se siente preparado/a para intervenir en la solución de los conflictos que emergen en el aula, lo cual es un hecho lamentable, debido a que las relaciones interpersonales entre los alumnos se ven afectadas con mucha frecuencia.

Como ya se mencionó, los conflictos que más afectan el aula son causados por conductas disruptivas; otros son los de roles, provocados por el incumplimiento de las normas, también están los de relación entre los alumnos y docentes, los de poder y de identidad.

Esta realidad es comparable a otras investigaciones en las cuales este tipo de conducta son recurrentes. Como la realizada por Margarita Pin Juste (2007), que concluyó que: “los conflictos más abundantes en el centro se producen durante las explicaciones en el aula. Sin embargo, no es el único motivo, hay muchos otros, como son llegar tarde a clase, las burlas al profesorado, la falta de respeto del alumnado a sus iguales, las agresiones mayoritariamente verbales, entre otros. Normalmente estos incidentes suceden en el aula, y en menor medida en los espacios comunes del centro educativo. Además, dice la autora que, por lo regular, son siempre los mismos alumnos los que repiten conductas disruptivas, y por lo tanto, a los que siempre se les abre expediente disciplinario. Y curiosamente, también son los mismos profesores los que abren el expediente”.

Se pudo comprobar que de los 115 docentes encuestados, sólo 25 (para un 22%) conoce las normas jurídicas que regulan el manejo de conflictos en el país. De los cuales 10 docentes (para un 42%) afirman que conocen la Ley General de Educación 66'97 y 9 (para un 38%) dicen haber escuchado el tema de los conflictos en la Ley 136-03 sobre protección de los niños, niñas y adolescentes; y los 6 restantes (para un 20%), a pesar de haber dicho que conocen sobre las normas jurídicas sobre manejo de conflictos, no especificaron ninguna disposición legal.

También se pudo identificar que los docentes conocen una variedad de estrategias. Sin embargo, hacen muy poco uso de ellas, mayormente el uso de las mismas se concentra en las siguientes: la negociación informal, las asambleas de aula, el control y manejo de la agresividad y el aprendizaje de normas; en menor proporción hacen uso de la mediación.

Es importante aclarar que autores como Salinas, Posada e Isaza (2002) exponen que “las estrategias de manejo de conflictos no deben apreciarse como buenas o malas, mejores o peores, adecuadas o inadecuadas. Todas las estrategias son útiles dependiendo del tipo de conflicto, de su gravedad, del número de personas involucradas y del contexto sociocultural en el que se gestan”.

Considerando que las manifestaciones conflictivas son provocadas por conductas disruptivas, se destaca que a pesar de que los docentes afirmaron tener escasa formación y preparación sobre manejo de conflictos, y de tener una concepción tradicional del tema, utilizan estrategias adecuadas para la resolución de los mismos, como las mencionadas anteriormente.

## Conclusiones

Los resultados generados en esta investigación y presentados anteriormente, permiten arribar a las siguientes conclusiones:

- Los docentes conciben el conflicto como un problema, situación problemática, como hecho perjudicial y negativo para la conducta humana que debe evitarse antes de que se produzca.
- La mayoría de los docentes carece de formación profesional para manejar los conflictos que se suscitan en las aulas, y durante la carrera no cursaron asignatura formal o electiva relacionada con el manejo de conflictos.
- Las manifestaciones conflictivas de mayor aparición fueron: las risas burlonas, provocaciones, insultos, peleas, robos, comentarios inadecuados, entre otras, atribuidas a causas personales, de tipo familiar y social.
- Existe actualmente documentación legal como la Constitución Nacional, la Ley Orgánica de Educación y la Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes, donde se presentan de forma explícita y puntual los actores que intervienen en el manejo de conflictos, sin embargo, muy pocos docentes las conocen.
- Los docentes conocen diferentes estrategias de intervención en el conflicto, sin embargo, hacen poco uso de ellas, las más utilizadas son: la negociación informal, las asambleas de aula, el control y manejo de la agresividad y el cumplimiento de normas.
- Los docentes presentan confusión en cuanto a establecer el momento en que deben intervenir frente al conflicto, cómo debe ser su intervención en el mismo y la forma de relacionar éstos con su actuación diaria, aunque prefieren actuar al inicio del conflicto.

## BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

- Álvarez, U. (1991). Resolución y Mediación de Conflictos en Instituciones Educativas. Narcea Editorial, Madrid, España, p. 63.
- Aron, K. (1982). La Mediación Escolar. Ediciones Grao. Medellín, Colombia, p. 37.
- Beltrán (2002). Teorías y Técnicas de Mediación de Conflictos. San José. Costa Rica, p. 56.
- Capriles, I. (2005). Manejo de Conflictos. Revista Gaceta Judicial No 217, Santo Domingo, R. D. p. 20.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2011). América Latina: Violencia entre Estudiantes y Desempeño Escolar. Santiago de Chile, p. 27.
- Freund, J. (1983:65). Poder, Violencia, Soberanía y Decisionismo. Ed. PUF. Paris, Francia, p. 91.
- Martínez, J. D. (2010). Manejo de Conflictos y Violencia en el Entorno Escolar. Estudio realizado en las Escuelas Públicas de Santo Domingo Oeste, Jarabacoa y Cotuí, dirigido por la Universidad Pontificia Católica Madre y Maestra (PUCMM), Santo Domingo, R. D. p. 82.
- Moore (1994). Los Conflictos en el Ámbito Escolar. Nueva Jersey, EUA. p. 27.
- Ovejero, F. (1989). Los Conflictos Escolares: un Problema de Todos. Ed. Paidó, Madrid, España. p. 35.
- Polinszuk, S. (2002). Talleres a Padres de Familia en Conflictos. La Paz, Bolivia, p. 77.
- Pino Juste, M. (2007). Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Vigo, España, p. 58.
- Salinas, M. L., Posada, D. M. & Isaza, L. S. (2002). "A propósito del conflicto escolar". Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, Madrid, España, p. 5 (4).

5<sup>to</sup>

CONGRESO  
INTERNACIONAL



ideice

2014

PROFESIÓN  
DOCENTE:  
UNA  
DECISIÓN  
SOCIAL



3. PANEL: "DISEÑO Y GESTIÓN CURRICULAR"





### 3. Panel: “Diseño y gestión curricular”

#### 3.a. “Estudio de la Formación Ciudadana en el currículo educativo dominicano”. Por la Lic. Carmen Rodríguez.

La formación de ciudadanos ha sido una de las tareas centrales de la escuela desde sus inicios, contribuyendo a la preparación de seres humanos para el desarrollo de una vida digna, democrática y productiva, así como para el crecimiento de los valores éticos y morales desempeñados por cada ciudadano dentro de la sociedad. En ese orden la educación es la que permite fortalecer los países a través de la formación integral del ciudadano, ofreciéndole herramientas y conocimientos en torno a la participación pública, así como las cualidades en materia de orden, justicia, ley, derechos y deberes, fortaleciendo la identidad nacional y cultural.

El ciudadano no nace sabiendo cómo debe desempeñar su rol en la participación política y la inserción de los compromisos sociales colectivos. Es por medio de la educación que se construye en las sociedades saberes en libertades civiles, sociales y políticos, convirtiéndose en una necesidad básica para el sostenimiento y fortalecimiento de la democracia. Así, la escuela está llamada a reafirmar su papel de primer orden de formadora de ciudadanos compuestos por las virtudes cívicas y los conocimientos en materia de ciudadanía. Ésta debe tener como objetivo primordial enseñar a pensar, privilegiando el discernimiento, la capacidad de juzgar los hechos y la toma de postura ante los acontecimientos. Igualmente, precisa fomentar los valores de cooperación y solidaridad, con el fin de contribuir a la construcción de la paz y al desarrollo de los pueblos.

La vía más efectiva de formar sujetos activos en la sociedad es por medio de la enseñanza, conociéndose ésta como el conjunto de medios utilizados para crear, analizar y debatir conocimientos y experiencias en un ambiente educativo. En el caso de la República Dominicana, este país define como fin educativo en su Ley General de Educación 66'97: “formar personas, hombres y mujeres, libres, críticos, creativos, capaces de participar y construir una sociedad libre, democrática y participativa, justa y solidaria, aptos para cuestionarla en forma permanente; que combinen el trabajo productivo, el servicio comunitario y la formación humanístico, científico y tecnológico con el disfrute del acervo cultural de la humanidad, para contribuir al desarrollo nacional y a su propio desarrollo”.

El rumbo de la educación se define a partir de los proyectos educativos ejecutados por el estado-nación; los planes y programas de estudio y los proyectos de actualización docente son los que determinan los valores cívicos, éticos y morales que se forjan en los estudiantes dentro de las aulas. Es así como el currículum educativo juega un papel importante en dicha construcción, asumiéndose como aquel que construye, promueve y enfoca el modelo de ciudadano que se pretende formar, los saberes, actitudes y competencias que éste deber obtener a lo largo de su período educativo.

Se puede inferir que se entiende por currículum todo aquello que las instituciones educativas se proponen explícitamente enseñar. Es decir, la totalidad de la propuesta educativa que incluye tanto las intenciones plasmadas en un documento y aquellas que no se explicitan. “Consiste en un conjunto de los supuestos de partida, de las metas que se desea lograr y de los pasos que se dan para alcanzarlas; es el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que se considera importante trabajar en la escuela año tras año”. El currículum responde a las preguntas qué, cómo y para qué enseñar; “indica tanto las normas legales, los contenidos mínimos obligatorios o los programas oficiales como los proyectos educativos del centro”. No obstante, no se puede dejar de mencionar las teorías de la existencia del currículum oculto, una intención no establecida dentro de los programas pero que existe y se manifiesta en las intenciones del estado y el comportamiento de las sociedades.

El currículum oculto hace referencia a “todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza aprendizaje [...] Estas adquisiciones sin embargo, nunca llegan a explicarse como metas educativas a lograr de manera intencional”. Los mensajes de este currículum giran en torno a los problemas de género, raza y autoridad, temáticas no aclaradas en los programas oficiales pero que basta con observar el comportamiento ciudadano para apreciar su aprendizaje sobre éstas.

La importancia del análisis del currículum radica en la reflexión en torno a su praxis, sus contenidos y propósitos educativos. “Significa estudiarlo en el contexto en el que se configura y a través del que se expresa en prácticas educativas y en resultados.” Para esto es necesario analizar los programas de estudios que comprenden el currículum y hacer reflexiones analíticas

concernientes a la percepción de docentes y estudiantes sobre las temáticas curriculares y las necesidades en materia educativa.

En orden de determinar si los planes y programas referidos a la formación ciudadana dentro del currículo educativo dominicano ofrecen las cualidades ciudadanas requeridas por la población, es necesario una evaluación del mismo en orden de poder determinar el grado de eficacia y eficiencia de dicho plan de estudio y a partir de esta evaluación promover la realización de los ajustes pertinentes al currículo.

De lo anteriormente expuesto es que se deriva esta investigación, la cual está orientada a la evaluación de la formación ciudadana en el currículum educativo dominicano. La razón por la cual se motivó a la realización de este estudio predomina en la inquietud de conocer las causas del comportamiento civil dominicano, siendo esta una sociedad poco sostenida en valores cívicos, éticos y morales. En búsqueda de respuesta se analiza la fuente de estudios, el currículum educativo, en orden de obtener datos que corroboren con la hipótesis de la poca formación ciudadana dentro de este plan de estudios.

Esta investigación tiene como objetivo general analizar los contenidos que abarcan temáticas referentes a la formación ciudadana en el currículum educativo dominicano. Esto con el fin de conocer y describir los contenidos y propósitos educativos de esta área a fin de corroborar esta información con la opinión de docentes y estudiantes en torno a la temática.

Este estudio tiene como contexto el nivel medio el cual es el período posterior al nivel básico, con una duración de cuatro años en el sistema educativo dominicano, por tanto la población bajo estudio incluye los cuatro grados que comprenden este nivel y los actores educativos docentes y estudiantes.

### **La formación ciudadana en el currículum educativo dominicano.**

En la década de los noventa la República Dominicana inicia la reforma educativa más relevante en su historia, la puesta en marcha del Plan Decenal de Educación 1992-2002. A través de este proyecto se implementaron novedades en materia legislativa-educativa. Dentro de los cambios más significativos de este proyecto se encuentran la puesta en vigencia del nuevo currículum para todos los niveles del sistema educativo dominicano, la promulgación de la Ley General

de Educación 66'97, las ordenanzas y resoluciones del Consejo Nacional de Educación que organizan las estructuras legislativas del sistema educativo dominicano, el crecimiento de la tasa de cobertura educativa, especialmente de la educación básica, el aumento y mejoramiento de los planteles educativos y la implementación del desayuno escolar y libros de texto gratuitos en las escuelas de carácter público.

Hasta el año 1992, año que se pone en acción el plan decenal, se implementaba la educación cívica como una asignatura que contemplaba el fomento de los valores cívicos y morales. A partir del mencionado proyecto se asume la estrategia de los denominados ejes transversales, con el propósito de que la formación en valores fuese una cuestión de todas las áreas. , "Con la inclusión de los ejes transversales se pretende facilitar el desarrollo de valores, actitudes y normas que permitan propiciar un desarrollo a escala humana, que promueva la construcción de una sociedad democrática fundamentada en principios de justicia y equidad". Los ejes transversales propuestos por los fundamentos del currículum tomo II son los siguientes:

- Contexto social y natural.
- Cultura dominicana. Identidad y diversidad.
- Democracia y participación ciudadana.
- Ciencia y tecnología.
- El trabajo como medio de realización personal y base del desarrollo social.
- Educación para la salud.
- Creatividad y desarrollo de los talentos.

Desde esta perspectiva abierta, flexible y global se procuraba abordar la formación ciudadana y el fomento de los valores éticos y morales desde todas las áreas. Los ejes cultura dominicana. Identidad y diversidad; contexto social y natural; democracia y participación ciudadana son que los abordan de manera más específica la temática de formación ciudadana. Desde estos ejes se apuesta a la construcción de una sociedad humana basada en equidad, libertad y justicia; concibiendo la escuela como un espacio para el ejercicio de la democracia y la práctica de la solidaridad, la justicia y la equidad.

Para el año 1995 en República Dominicana, la entonces llamada Secretaría de Estado de Educación Bellas Artes y Cultos (SEEBAC) a través de la ordenanza 1-95 puso en vigencia el currículo educativo para el nivel

inicial, básico, medio, especial y adultos en el sistema educativo dominicano. Por medio de esta reforma fueron modificadas las estructuras organizativas en todos los grados y niveles educativos. Este documento “se concibe como una estrategia educativa general para la formación de sujetos sociales, democráticos y transformadores de su realidad. Expresa, en ese sentido, un compromiso nacional de trabajo en determinadas direcciones que se complementan o se corrigen en función de la heterogeneidad cultural del contexto de realización”. Responde a una necesidad de transformación educativa en el país, ordenando de forma sistematizada los contenidos, propósitos y metodología de enseñanza que se abordan en las aulas por cada materia, grado y nivel educativo.

El currículum educativo dominicano es considerado como el instrumento llamado a brindar respuestas a las demandas y ejercicios educativos de la sociedad, orientado a dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje y regular al maestro en su rol de orientador y facilitador del trabajo docente. Es un “plan o programa de estudios que, sobre la base de unos fundamentos racional, organiza objetivos, contenidos y actividades de enseñanza-aprendizaje en una forma secuencial y coordinada”, contribuye a propiciar la formación integral del educando y su autorrealización a fin de responder a las necesidades de la sociedad. En otro orden es la organización de un conjunto de experiencias de aprendizaje y de los diversos factores que lo condicionan y determinan, en función de los objetivos básicos generales o finales de la educación.

La puesta en marcha del nuevo currículo continuó con la fomentación de la formación ciudadana desde la implementación de ejes transversales, los cuales ya eran considerados como una estrategia que privilegia el fomento de los valores en todas las áreas del conocimiento. Estos ejes son definidos como aquellos que pretenden “facilitar el desarrollo de valores, actitudes y normas que permitan propiciar un desarrollo a escala humana, que promueva la construcción de una sociedad democrática fundamentada en principios de justicia y equidad. Constituyen grandes temas que articulan áreas del conocimiento, integrando aspectos cognitivos, afectivos y de comportamiento para que el/la estudiante desarrolle una actitud reflexiva y crítica frente a problemas relevante de la sociedad”. La transversalidad de las ciencias sociales dentro del currículum eran las llamadas a dar las respuestas en torno a la formación ciudadana de los educandos do-

minicanos, ofreciendo las actitudes y competencias en materia de cívica que estos debían desarrollar durante su periodo educativo.

Las ciencias sociales se imparte en los cuatro grados que comprende el nivel medio. La , misma consiste en una multidisciplinariedad de saberes que integra la historia universal, de América y dominicana, la geografía que sigue la misma secuencia de la historia y la formación cívica. Esta asignatura es definida dentro del currículo como “el conjunto de disciplinas que como la antropología, historia, sociología, y geografía intentan explicar la realidad social. Ellas son el producto del esfuerzo de los seres humanos por comprenderla y actuar sobre ella. Procura fortalecer en los alumnos una actitud de creatividad, búsqueda y compromiso frente a su realidad, enfatizando elementos específicos del papel político, económico y sociocultural de la sociedad dominicana, el Caribe y el resto del mundo”. Uno de los objetivos tradicionales de la enseñanza de las ciencias sociales en el currículum ha sido la formación del pensamiento crítico del alumnado, es decir el procedimiento para determinar la autenticidad, la exactitud y el valor de una información o de una experiencia humana. Consiste por tanto en capacitar al alumno para juzgar cualquier manifestación humana utilizando los argumentos aportados por las ciencias sociales.

Sin embargo, la ausencia de contenidos en torno a ley, orden, justicia y derecho en combinación con las limitantes del profesorado y la ausencia de entrenamiento y capacitación de los docentes orientadas a la comprensión de los temas transversales, significó un vacío en los saberes de los egresados de las aulas dominicanas, por lo que cumplir con lo establecido por el currículum de formar sujetos críticos, reflexivos y participativos se vio cuestionado por los docentes y la sociedad en general. Esto generó un proceso de revisión de los contenidos, ya que se estaba considerando obviada la educación cívica en los planteles educativos. Así surgen las peticiones y demandas de reforma al plan de estudio de los niveles básico y medio, las cuales giraban en torno a fortalecer un sistema educativo que forjara valores éticos, morales y ciudadanos, por lo que diferentes sectores de la sociedad en especial los docentes requirieron de manera permanente que se incorporara a la enseñanza la Educación Moral y Cívica, la cual había desaparecido como asignatura de los planes de estudios.

La ordenanza 3'99 del 28 de mayo de 1999, se convierte en la respuesta a dichas demandas. Por medio de este documento la Secretaría de Estado de Educación

y Cultura responde a las necesidades de formación ciudadana en las aulas dominicanas. Este documento consigna que “la enseñanza de la asignatura Educación Moral y Cívica, se integre al currículo vigente como complemento y apoyo de la realización de los ejes transversales relacionados con formación ciudadana”. A partir del año 2000 se viene impartiendo la asignatura Educación Moral y Cívica, una hora clase por semana en los niveles básicos y medio.

Formación ciudadana implica conocer los derechos y tener la capacidad de ejercerlos con cierto grado de participación en la vida civil, social y política. “Para cumplir con este propósito resulta ineludible que la escuela se encargara de la formación del ciudadano”. Pese a la introducción de la asignatura de Educación Moral y Cívica como complemento a la formación ciudadana dominicana, ésta carece de documentos de difusión de contenidos. La malla curricular de esta asignatura no se encuentra dentro del currículo educativo forzando a los docentes a ofrecer los contenidos que éstos consideren necesarios dentro del curso, limitándose al uso de libros de textos o a utilizar la hora asignada para ofrecer otra materia, causando una desvalorización a la formación cívica.

Hoy en día La República Dominicana carece de una sociedad conocedora de derechos, ley y orden. Ejemplo de esto es el comportamiento civil de los ciudadanos, la ausencia de inserción y/o críticas a las decisiones de la nación, el desapego de la juventud dentro de las actividades de orden político y social dominicano y el desconocimiento de la población del estado derecho. Un indicador de esta problemática lo constituye los resultados del Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadanía ICCS, 2009. En este estudio se evaluaron el nivel de conocimientos, las competencias desarrolladas por los estudiantes con relación a la educación cívica, los valores, creencias, actitudes y experiencias de participación. Un total de treinta y ocho países participaron en esta evaluación, seis de los cuales pertenecen a Latinoamérica y al Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencia Ciudadana (SRE-DECC). En este estudio la República Dominicana quedó como el país más alejado de la media internacional de quinientos puntos establecidos, con una puntuación de conocimiento cívico de treientos ochenta puntos, lo que lo acredita como el último lugar en conocimiento de materia cívica por el ICCS.

Tomando en consideración las necesidades educativas dominicanas en torno a esta temática es pertinente hacer una reflexión analítica sobre las políticas educativas, sus resultados y las necesidades de formación ciudadana en el país, utilizando como punto de partida el currículo como instrumento de análisis, el profesorado en función de agente educativo y estudiantado dominicano como demandante de formación. Para hacer posible este análisis es propicio plantearse las siguientes cuestionantes: cuáles contenidos en materia de formación ciudadana se ofrecen en el nivel medio dominicano; de qué manera se manifiesta la formación ciudadana en los contenidos de las ciencias sociales en el currículo educativo dominicano del nivel medio; de qué forma y qué temas de enseñanza se abordan en la enseñanza de educación moral y cívica en las aulas dominicanas, y por último, cómo aprecian los estudiantes las temáticas civiles como constitución, ley, orden, derecho y justicia dentro de su plan de estudios.

Este estudio lleva como título Evaluación de la formación ciudadana en el currículo educativo dominicano. Con él se busca analizar los contenidos que abarcan temáticas referentes a la formación ciudadana en el currículo educativo dominicano, evaluar los contenidos abordados por las ciencias sociales y su incidencia para la formación ciudadana en el nivel medio, analizar el fundamento legal de currículo y conocer opiniones de maestros y estudiantes en torno a la formación ciudadana en el plan de estudio. Todo esto con el objetivo de ofrecer un análisis comparativo entre la estructura legal y bibliográfica del currículo y la opinión de los docentes y alumnos del nivel medio sobre la formación ciudadana dominicana.

Para dar respuesta a las cuestionantes y llevar a cabo los objetivos planteados se utilizaron las siguientes técnicas de investigación: revisión y análisis del currículo educativo del nivel medio y la ordenanza 3'99, buscando los contenidos y objetivos de cada área de las ciencias sociales y educación moral y cívica en los cuatro grados que comprende el nivel medio, revisión de bibliografía especializada en el área curricular, formación ciudadana y ciencias sociales, de esta manera se pretende dar respuestas a las exigencias didácticas y pedagógicas dominicanas.

### **Bases del diagnóstico.**

Para abordar los objetivos anteriormente planteados se diseñaron y aplicaron dos instrumentos de recolección de datos durante el proceso investigativo, con

la finalidad de conocer las opiniones de los actores maestros-alumnos sobre los contenidos referentes a la formación ciudadana dominicana dentro del currículum educativo dominicano.

Tomando en consideración la transversalidad de las ciencias sociales dentro del currículum y su composición teórica (historia y geografía) el cuestionario dirigido a los estudiantes busca información sobre el programa. Las preguntas buscan información sobre la percepción de los estudiantes en torno a los contenidos referentes a la formación ciudadana.

Por otra parte el instrumento dirigido a docentes busca información sobre el perfil del docente encuestado, su opinión sobre el programa de ciencias sociales dentro del currículum educativo en el nivel medio y su incidencia en la formación ciudadana, la educación moral y cívica, el tiempo de enseñanza de estas materias y la bibliografía sugerida.

El trabajo de campo se realizó en los meses de febrero y marzo del año 2012. Para , esto se eligió dos centros educativos: uno de carácter público el cual es el liceo Ulises Francisco Espaillat vespertino, ubicado en la Calle prolongación Sabana Larga de la ciudad de Santiago de los Caballeros; y otro privado, el Colegio Cristiano Amanecer, ubicado en la calle 33 del Ensanche Mella I, Santiago. La primera visita a estos centros se realizó para hacer una identificación, notificar y solicitar permiso de entrada para aplicar los cuestionarios a los docentes y estudiantes. La selección de la muestra de la población docente y estudiantil se realizó de una manera aleatoria simple. Una vez realizada esta selección, se procedió con la aplicación de los instrumentos. Los mismos eran completados por los diferentes actores con las indicaciones precisas. Ocasionalmente, algunos docentes y estudiantes se negaron al llenado del cuestionario.

Para la codificación y el procesamiento de la información, se elaboró un programa de captura de los datos. Previamente al inicio de este proceso, se realizó la numeración de cada instrumento llenado. El programa de captura de datos se diseñó en SPSS.11.5 (Statistical Package for Social Sciences), programa especializado para el procesamiento y análisis de los datos estadísticos procedente de encuestas y otras fuentes.

## Resultados

Para el análisis de los resultados obtenidos a raíz del proceso investigativo es pertinente dividir los datos en tres partes, primero los pertenecientes al análisis del currículum como documento oficial, segundo las opiniones de los estudiantes y tercero las de los docentes por medio de las encuestas aplicadas en ambos centros educativos.

Para el análisis de los contenidos de formación ciudadana en el currículum iniciamos con las ciencias sociales. Estas están estructuradas básicamente por la geografía y la historia en cada grado del nivel medio, sin embargo en algunos momentos de este periodo educativo se nota la presencia de otras ramas como la antropología y sociología dentro de esta multidisciplinariedad de saberes. Las temáticas referentes a valores cívicos como justicia, ley, orden y derecho, deber y constitución no se reflejan como temas centrales en esta materia. Queda evidenciado que la problemática de la transversalidad de la formación cívica se dio a raíz del poco o nulo manejo de los docentes a este modelo de enseñanza, sumándosele la nula preparación académica de los docentes en esta materia. Esto se demuestra en la propia demanda realizada por éstos en orden de no entender esa práctica. Después de revisar el documento en busca de las temáticas cuestionadas el resultado fue nulo, el plan de estudio no refleja estas temáticas en su malla de contenidos de las ciencias sociales, lo que indica que todo lo referente a dicho plan se puso a disposición de la transversalidad de los ejes, quedando éste a merced de lo que los docentes entendieran o aplicaran a los estudiantes en las clases.

El currículum educativo es un programa que data desde el 1995, por lo que la modificación realizada en 1999 no se desarrolla en el documento propio sino que esta ordenanza funciona de manera paralela a él, por este motivo la malla de contenidos de la educación moral y cívica no se establece dentro de este libro. Continuando con la búsqueda, pero en este caso en la materia implementada por medio de la ordenanza 3'99 Educación moral y cívica, se cuestionó a los docentes y autoridades educativas en torno a dónde están constituidos los contenidos curriculares que esta materia abarca. La respuesta de la mayoría de ellos es que al no hacerse una reforma curricular, esta materia no ha sido integrada por completo al currículum, por lo que tanto docentes como estudiantes tienen que auxiliarse de los libros de textos de cada grado, para poder llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para iniciar con los datos que arrojaron las encuestas aplicadas a los estudiantes iniciamos con el Colegio Amanecer, con un total de 92 estudiantes distribuidos en los cuatro grados del nivel medio comprenden la muestra elegida. En dicha institución se observó que la Educación Moral y Cívica se aplica aparte de las ciencias sociales cumpliendo ésta con una hora por semana tal como lo indica la Ordenanza 3'99. En este ensayo se presentan solo los resultados de la sección de preguntas abiertas de los instrumentos de recolección de datos tanto de estudiantes como de docentes con miras a ofrecer opiniones propias sin escalas de respuestas de los actores entrevistados.

La pregunta qué entiendes por ley, un total de 17 no contestaron para un 18.4%, tres contestaron no sé, para un 3.2% y tres contestaron no he estudiado ese tema, para un 3.2%. Las respuestas abiertas que ofrecieron el restante 75.2% varían entre las siguientes: Lo que se debe cumplir; regla que todo ciudadano debe cumplir; algo obligatorio para ser ciudadano; lo que se cumple o te llevan preso, estar en la policía y mantener la fila; lo que se impone a un país; una orden del presidente; mandato para mantener la disciplina; un medio de respeto y educación utilizado por el mundo entero para que el ser humano respete y valore los principios de cada nación; autoridad que construye un país; conjunto de reglas estrictas; reglas para controlar países; por último organización y respeto.

En esta sección los estudiantes mostraron una noción levemente clara del concepto de ley. Llama la atención que alrededor de un 20% de los encuestados no obtuvieran una percepción del concepto cuestionado. Una parte del restante 80% observan la ley como un medio de respeto y educación de una sociedad. Sin embargo es cuestionante la percepción de los encuestados, que aprecian la ley como una impostura, control u obligación y no como lo que le garantiza orden y seguridad a las sociedades.

Otra pregunta fue qué entiendes por derechos y deberes del ciudadano; a la que 23 estudiantes no contestaron para un 25%; dos contestaron no sé para un 2.1%. Las respuestas abiertas que ofreció el restante 72.9% varían entre las siguientes: obligaciones del ciudadano; cosas que debemos hacer y respetar; una responsabilidad que te permite ser ciudadano; lo que te permite reclamar y expresarte; lo que los ciudadanos pueden hacer libremente y están obligados a hacer; reglas que hay que cumplir; potestad de todos los seres humanos; privilegios y obligaciones; respeto mutuo;

son importantes porque podemos ganar dinero en una demanda; lo que usamos en la vida diaria; normas que nos permiten defendernos; los que nos corresponden a nosotros como ciudadanos y deber lo que debemos cumplir para el país.

En este caso se eleva el porcentaje de los estudiantes que no tiene claro los derechos y deberes constituyendo alrededor de un 27%. El restante 73% que respondió, lo hace de una manera más adecuada que en la pregunta anterior, utilizando el termino ciudadano en gran parte de las respuestas. Aquí llama la atención la forma en que conciben el derecho como propio y el deber como obligación, alejándose así del compromiso con el país y la sociedad. No obstante, en gran parte de las respuestas se observan posturas a fines con la nación como por ejemplo las respuestas que sostienen que el deber es lo que debemos cumplir con el país.

La última cuestionante que hace uso el presente ensayo es cómo valoras la constitución dominicana, en la que un total de 31 estudiantes no contestaron para un 33.6%, cinco contestaron no sé, para un 5.4%. Las respuestas abiertas que ofreció el restante 61% varían entre las siguientes: algo importante, inspiración democrática, momento importante de la historia, es lo que dice el presidente, es importante pero en mi país no se respeta.

En esta pregunta es evidente la carencia de noción sobre la temática cuestionada que tienen los estudiantes de este centro. Alrededor de un 40% no contestaron, lo que la convierte en la temática más desconocida por los estudiantes bajo estudio de este centro. Sin embargo es notable la respuesta en torno a lo que consideran como irrespeto a la Constitución Dominicana, lo que llama a la atención debido a como se refleja en algunas respuestas, por ejemplo: en este país la Constitución no se respeta.

En el liceo Ulises Francisco Espaillat (UFE) vespertino se eligió una muestra de 269 estudiantes para aplicar el instrumento a docentes y estudiantes. Al igual que el colegio Amanecer, este centro educativo imparte la Educación Moral y cívica.

La pregunta qué entiendes por ley, un total de 45 no contestaron para un 16.7%, 14 contestaron no sé para un 5.2%. El 80% restante ofreció las siguientes respuestas: respeto a todo; algo que se debe cumplir; obligaciones; reglas y disciplinas que se deben cumplir; obedecer al país; orden que se debe cumplir; reglas de los países; justicia y respeto; ser civilizado; reglamento que ayuda a

conservar la vida; lo que impide hacer fechorías; respeto a la autoridad; lo que cada ciudadano tiene que cumplir y mostrar orden ante otro sin importar sus diferencias; un instrumento para que se pueda regir un estado o institución; mandato que se debe cumplir; algo que impone la constitución que hay que cumplir y hacer cumplir para que el estado marche bien.

Los estudiantes mostraron una noción más clara del concepto de ley, pero no deja de llamar la atención que alrededor de un 20% de los encuestados no obtuvieran una representación del concepto cuestionado. Sin embargo, en comparación con los estudiantes del colegio Amanecer los de este centro educativo muestran una mejor percepción del concepto, vinculándolo al sentido de justicia, estado, orden y constitución.

Por otro lado la pregunta referente a qué entiendes por derechos y deberes del ciudadano un total de 45 no contestaron para un 16.7%, 17 contestaron no sé para un 6.3%. Un restante de 207 estudiantes que representa un 77% de la población contestó de la siguiente manera: cosas que forman parte de nuestra vida; respetar para que nos respeten; actividades y acciones que podemos reclamar y reglas que tenemos que cumplir; conjunto de obligaciones que toda persona tiene la responsabilidad de cumplir de manera jurídica y moral; lo que se puede y no se puede hacer; beneficio y compromiso ciudadano; derecho que el estado debe propiciar y deber que el ciudadano tiene que cumplir.

Los datos de esta pregunta eleva el porcentaje de los estudiantes que no tiene claro los derechos y deberes constituyendo alrededor de un 23%. El restante 77% que respondió, lo hace de una manera un tanto más adecuada. Vinculan el término al respeto, moral, beneficio y compromiso como ciudadano y el Estado como propiciador. No obstante en gran parte de las respuestas se observan posturas a fines con la nación como por ejemplo, el deber es lo que debemos cumplir con el país.

En otro orden la pregunta sobre cómo valoras la Constitución Dominicana, un total de 68 no contestaron para un 25.2%, 17 no contestaron para un 6.3% el restante 68.5% contestaron de la siguiente manera: es parte de la historia, lo que contiene las leyes y normas de nuestro país; manda a cumplir, obedecer y respetar las leyes de nuestro país, formo parte de ella pero no se respeta; rige las leyes, organiza la vida política de la nación, es deshonesto nunca se cumple; parte del aparato administrativo que se rige por el estado; es una creencia y religión.

En esta pregunta es notable la variación de porcentaje de respuestas con relación a las anteriores. Alrededor de un 30% no contestaron, constituyendo así la pregunta que más respuestas nulas arroja este estudio. No obstante las respuestas del restante por ciento se relacionan con las respuestas del colegio Amanecer, notándose la noción negativa de que la Constitución Dominicana no se respeta.

### Opinión de los docentes.

En entrevista realizada a los docentes de ambos centros educativos, éstos ratifican que solo los libros de textos son la fuente de información que utilizan para las actividades didácticas del aula. Además sostienen que no han participado en ningún evento de capacitación en torno a formación ciudadana, por lo que consideran que a éste no se le da la importancia que merece.

En opinión del maestro Jesús Polanco, del liceo Ulises Francisco Espaillat nos relata que “En la República Dominicana, el Currículo Educativo para el nivel medio data de la década de los noventa, cuando se produjo una reformulación curricular. Con la citada transformación se introdujeron cambios esperanzadores, sin embargo, el clientelismo político que ha permeado al sistema educativo dominicano ha provocado la indiferencia del sector oficial, sin potenciar una educación de calidad orientada al desarrollo individual y social. No existe una política orientada a la investigación que permita elaborar planes y programas acordes con la realidad social, política y económica del país”.

Por otro lado el maestro Francisco Artilles, del colegio Amanecer sostiene que “el currículo más que un programa educativo, es más bien una declaración política. En ese sentido, en la República Dominicana, la educación cívica responde a un modelo separatista. No creo que podamos hablar de actualizar, sino, de re-conceptualizar, de manera que los temas relacionados con la soberanía, Estado, justicia, orden, derecho, constitución, racismo, religiosidad, migración, neoliberalismo y modelos económicos sean integrados al currículo en orden de formar ciudadanos y ciudadanas con un perfil activo en la vida social y política dominicana. La complejidad del mundo actual requiere contenidos curriculares que describan la realidad socio-educativa, de manera que los programas curriculares deben actualizarse acorde con el desarrollo del país”.

## A manera de conclusión

Los estudiantes del colegio Amanecer como sector privado y los del liceo Ulises Francisco Espaillat, en comparación con preguntas respondidas quedan casi en igualdad de condiciones con la salvedad de la última pregunta relacionada a la Constitución Dominicana, donde el liceo le aventaja con un 8% de respuestas. En otro orden la noción que manejan los estudiantes sobre la pregunta referente a ley, el sector privado revela menos conocimiento en comparación con los del sector público. El concepto de derechos y deberes del ciudadano en ambos centros educativos se nota el mismo nivel de apreciación del término. Por último, la Constitución Dominicana es percibida de la misma manera, notándose en las respuestas que la vinculan con un hecho histórico y con una apreciación negativa de no respeto por la sociedad dominicana.

En comparación del sector público y privado, ambos muestran el mismo nivel, lo que nos lleva a concluir que los dos comprenden y aplican el currículum de la misma manera, utilizando modelos y prácticas similares en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Las necesidades en torno a la formación ciudadana afecta los dos sectores educativos, por lo que, los docentes de ambos centros educativos coinciden en que la inclusión de la materia de educación moral y cívica no ha resuelto del todo la problemática curricular de formación ciudadana dominicana. Sostienen que la poca difusión de bibliografía especializada, la insuficiencia de horas clases y la carencia de contenidos en los planes de estudios conllevan a que el proceso de enseñanza-aprendizaje de estas temáticas estén carentes de recursos y temas afines. Recomiendan una revaloración de la formación ciudadana a fin de incentivar en los estudiantes una educación nutrida de valores cívicos, éticos y morales que contribuyan al desarrollo de la sociedad dominicana.

Para el profesor existe una serie de situaciones que dificultan la formación ciudadana en las aulas dominicana, siendo las más notables la falta de capacitación docente. Es importante destacar este aspecto, ya que los educadores dominicanos fueron empujados a asumir una estrategia como los temas transversales sin haber recibido el entrenamiento y la capacitación para poner en marcha dicha estrategia de fomentar la educación ciudadana. Además las universidades dentro de su oferta educativa no se han insertado la licenciatura en

educación mencionando formación ciudadana, por lo que esta materia en las aulas la asume el maestro que esté disponible, preferiblemente el de ciencias sociales.

Por lo antes expuesto, se recomienda actualizar al currículum educativo ofreciendo mejor carga académica a la formación ciudadana dominicana con una malla de contenidos actualizados en valores cívicos y éticos a fin de incentivar en la población estudiantil valores que contribuyan a fomentar el pensamiento crítico y reflexivo, así como su participación en la sociedad. En otro orden este estudio recomienda la capacitación y actualización de los docentes con miras a fomentar en éstos una actitud de compromiso como actores sociales para que sean los maestros y maestras en combinación con la escuela, los promotores de una nueva sociedad dominicana comprometida con la ley, el derecho y la justicia.



## BIBLIOGRAFÍA

- Caldarola, Gabriel Carlos. Didáctica de las Ciencias Sociales. Buenos Aires: Bonum, 2005.
- Cardona Hernández, F. Xavier. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia. España: Editorial Graó, 2010.
- Castro, Maria Ines. (Coord). Educación y ciudadanía, miradas múltiples. México: Universidad Autónoma de México , 2006.
- Díaz Barriga, Angel. Didáctica y currículum. México: Paidós , 2010.
- Díaz Barriga, Angel. Ensayos sobre la problemática curricular. México: Trillas, 2011..
- Payero, Felix M. Apuntes sobre el proceso de descentralización educativa en la República Dominicana. Santo Domingo: Anfer Graf, 2004.
- Posner, G. Análisis del currículo. México: McGraw-Hill, 2005.
- Regino Hoyos, Santander Enrique. Currículo y Planeación educativa. Bogotá: Magisterio, 2004.
- Sacristán, Jimeno. Comprender y Transformar la enseñanza. Madrid: Ediciones Morata, 2008.
- Sampieri, Roberto. Metodología de la Investigación. México: McGraw-Hill, 1994.
- Secretaría de Estado de Educación .Ley general de educación 66'97. Santo Domingo, 2008.
- Secretaría de estado de Educación y Cultura. Ordenanza 3'99. Santo Domingo. 2000.
- Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos. ¿Por qué? ¿Para qué? de la transformación curricular. Santo Domingo: Innova, 1994.
- Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos. Fundamentos del Currículum, Tomo I, fundamentación teórica-metodológica. Santo Domingo: Innova, 1995.
- Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos. Ordenanza 1-96 que establece el sistema de evaluación del Currículum de la educación inicial, básica, media, especial y de adultos. Santo Domingo: Innova, 1996.
- Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos. Ordenanza 1-95 que establece el Currículum para la educación inicial, básica, media, especial y de adultos del sistema educativo dominicano. Santo Domingo: Innova, 1995.
- Torres Santomé, Jurjo. El currículum oculto. Madrid: Morata, 1998.
- Torres Santomé, Jurjo. La Justicia curricular, el caballo de Troya de la cultura escolar. Madrid: Morata, 2012.
- Villarini, Angel. El currículum orientado al desarrollo humano integral. Rio Piedras: Organización para el fomento del desarrollo del pensamiento, 1996.
- Zabaleta, Miguel. Diseño y desarrollo curricular. Madrid: Narcea, 2010

### 3.b. “Diagnóstico del perfil del docente del nivel inicial de la región Cibao”. Por la Mtra. Eustina Castro y la Mtra. Elizabeth García.

#### Introducción

La presente investigación es un estudio exploratorio para levantar un diagnóstico de la situación actual de Educación Inicial en la República Dominicana. El enfoque utilizado fue mixto-concurrente que involucró la recuperación de datos cuantitativos e informaciones cualitativas que fueron trianguladas para lograr la comprensión de los hallazgos.

La construcción del estado del arte sobre la educación inicial focalizado en los planes de estudio de las dos universidades que mayor cantidad de profesionales en educación gradúan, (ISFODOSU- UASD), así como una encuesta con asesores nacionales del Ministerio de Educación y docentes del nivel inicial del país, para indagar acerca del quehacer en los espacios de educación inicial y la pertinencia de la formación profesional recibida para atender las características y necesidades de la población de niños y niñas de la educación inicial.

El estudio incluyó la identificación de asuntos críticos, lecciones aprendidas y mejores prácticas que pueden constituirse como insumo para el mejoramiento de la calidad en la formación de docentes de la Educación Inicial en la República Dominicana. El proceso de formación de docentes de Educación Inicial es reconocido como un elemento crucial en el desarrollo de las personas. Los avances científicos en el campo del desarrollo humano, la neurociencia y de la educación permiten identificar los procesos cognitivos y de desarrollo integral durante los primeros años de vida como fundamentales para el desarrollo en las siguientes etapas de vida del individuo.

La UNESCO, en la declaración de educación pre-escolar para todos, establece la educación como elemento clave en los procesos formativos y establece el inicio de los procesos de aprendizaje a partir del momento de nacimiento de las personas. También, existe la normativa legal de orden internacional que establece como derecho inalienable de los niños y niñas el derecho a una educación de calidad.

La convicción de que el medio de mejoramiento de la calidad de vida por excelencia es la educación, se reconoce que la educación inicial es un aspecto vital dentro

de los sistemas educativos de la República Dominicana, por lo que es importante conocer el estado actual de la misma. El análisis de la formación profesional de los docentes del nivel inicial y la construcción de un estado del arte sobre la educación inicial de la República Dominicana, permitirá contar con conocimientos que proporcionen referentes para la mejora de los procesos formativos en las instituciones de Educación Superior.

#### Objetivo General:

Realizar un diagnóstico de la situación actual de la educación inicial en relación con el perfil del docente y los programas de formación en la República Dominicana.

#### Objetivos específicos:

- Analizar los planes de estudio existentes en la formación de docentes del nivel inicial.
- Caracterizar la educación inicial en el sistema educativo público del país
- Identificar la congruencia entre el perfil docente alcanzado establecido por las unidades formadoras y perfil requerido para atender los servicios educativos en el nivel inicial
- Realizar un análisis comparativo de las características de la formación del docente de educación inicial y los servicios en el nivel inicial en R.D.
- Identificar asuntos críticos, lecciones aprendidas y mejores prácticas que pueden constituirse en insumos para el mejoramiento de la calidad en la formación de profesionales para la educación inicial.

#### Referentes teóricos:

La educación en el nivel inicial se define con un enfoque integral que incluye la formación de actitudes, destrezas, con conocimientos, valores para la vida y preparación para el primer grado de la educación básica. (Elvir y Asensio, 2006). La educación inicial es una oportunidad para promover que los niños y niñas potencien habilidades creativas, aprendan los conocimientos sociales básicos para la convivencia y desarrollen sus capacidades mentales a partir de la guía de educadores capacitados en el desarrollo humano y las teorías del aprendizaje.

La educación inicial es uno de los mediadores que sirve de base para la formación de la personalidad en los primeros años de vida, ya que el niño y la niña van asumiendo confianza de sí mismo, una positiva autoestima, sentido de pertenencia, apertura al mundo externo y formación de hábitos esenciales para la vida personal y social (Rivero, 1998, Peralta y Fujimoto, 2001).

La UNESCO (2004, p. 2) expresa que el hecho de concentrar la educación pre-primaria en la población de 5 años de edad, es importante, porque este período de la vida de la persona en la escuela le prepara de manera gradual para ingresar a la educación formal de manera que se atiendan las necesidades afectivas, sociales, cognitivas y psicomotoras que tienen los seres humanos en edad escolar.

El informe de la UNESCO (2009, p. 127) expresa que "Uno de los factores más importantes relacionados con las trayectorias escolares exitosas es la incorporación temprana de los niños en el sistema educativo. Sin dudas, esta incidencia positiva sobre los logros escolares se vincula con las transformaciones recientes del nivel inicial, dado que si bien históricamente éste se ocupó de aspectos asistenciales y de cuidado, cada vez más está concentrando sus esfuerzos en cuestiones de índole pedagógica. Además, se indica que el nivel pre-primario brinda la oportunidad de desarrollar habilidades y de acceder a saberes, que no están dispuestos de manera sistemáticas y elaboradas adecuadamente en otros espacios". Es por eso que la educación pre-escolar contribuye a ampliar el horizonte de los niños y las niñas de todos los sectores sociales y culturales, a la vez que los prepara para el ingreso en la educación básica.

La educación inicial está influida por las diferentes teorías del aprendizaje sobre las cuales basa sus propuestas formativas; entre estas cabe destacar las siguientes:

**Escuela conductista** sustenta que el aprendizaje se evidencia mediante las conductas observables y medibles, por tanto se pueden registrar. El aprendizaje basado en dicho enfoque, se reconoce cuando se observan en el aprendiz cambios de conducta observable (Peñaloza citado por Garza, 1998). Desde esta corriente los objetivos de aprendizaje deberían especificar la conducta esperada del estudiante, las condiciones de actuación y el criterio mínimo de aceptación. Según Meger (citado en la Garza, 1998) dice que los objetivos tienen que estar plasmados en forma que permitan medir la conducta, y el diseño instruccional debe estar dirigido al logro de estos objetivos.

**Escuela cognitivista** se centra en procesos internos como la comprensión, la adquisición de nueva información a través de la percepción, la atención, la memoria, el razonamiento, el lenguaje (Peñaloza, 2010). Desde este enfoque, el aprendizaje efectivo se logra a través del diseño instruccional que aplique estrategias que estimulen procesos mentales como pensar. El docente ejerce el papel de mediador y el estudiante es activo, principalmente en sus procesos mentales y el contenido debe desarrollarse con base en los distintos tipos de razonamientos.

**La Escuela constructivista** sostiene que las personas en los aspectos cognoscitivos y sociales son el resultado de una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre el ambiente y los procesos internos (Calderón, 2009). Esta corriente teórica afirma que el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano, que se realiza con los esquemas que ya posee, con lo que ya construyó en su relación con el medio que le rodea. Dicha construcción, está sujeta a dos elementos: de la representación inicial que se tiene de la nueva información y de la actividad externa o interna que se desarrolla al respecto.

Mora (2010), plantea algunas características del constructivismo: toma en cuenta las experiencias y contextos, el estudiante construye nuevas ideas con base en sus conocimientos previos con énfasis en el proceso, elige y transforma información, elabora supuestos y toma decisiones en base a una estructura cognitiva. También, es capaz de expresar y sustentar ideas, como admitir las de los demás. El docente aprecia y valida los conocimientos previos de los alumnos y los motiva a explorar por sí mismos. Promueve el pensamiento crítico y reflexivo.

Investigaciones sobre la educación inicial en la región del Cibao y en la República Dominicana sustentan que la educación de calidad para todos empieza en la primera infancia (Blanco, 2005). Este estudio propone tres elementos esenciales para alcanzar calidad en educación inicial: pertinencia - relevancia, equidad y protección de los derechos humanos de la persona.

Escobar (2004), plantea la necesidad de que la educación pre-escolar debe basarse en la mediación para la estimulación del desarrollo integral, por cuanto la interacción de los niños y niñas con su medio, no solo afecta las posibilidades de sinapsis y la manera como

estas conexiones se establecen, sino que esa influencia temprana del medio exterior puede dejar huellas definitivas en la psiquis humana.

Chacón (2008), estudia el tema de la primera infancia, en específico los aspectos relacionados con el juego como estrategia didáctica. Señala, que la educación inicial en los primeros años de vida de las personas resulta crucial en el desarrollo de los aprendizajes y las habilidades básicas asociadas con actividades como: caminar, hablar, relacionarse con los otros y construcción de la autoconfianza.

Meyers (1995), señala que se debe concentrar toda la energía política en lograr la cobertura universal de la educación pre-escolar un año antes del ingreso a la escuela primaria, poniendo énfasis en los niños y su condición de desarrollo. Chávez (2007), realizó un estudio en la Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica, donde concluyó que la edad pre-escolar es la base fundamental que determina la formación de los individuos y que uno de los factores que inciden altamente es la calidad de profesionales que atienden a este grupo de estudiantes.

La formación de profesionales en educación inicial en los países de Centroamérica y República Dominicana está a cargo de las escuelas normales y de los institutos de formación docente que están bajo la administración del Ministerio de Educación y de las universidades públicas y privadas de cada país. La mayoría de estas instituciones tienen establecido un perfil de ingreso y egreso y un plan de estudios integral que orienta los procesos formativos. La duración de las carreras que forman docentes de nivel inicial es variable; en general en las distintas instituciones formadoras la duración de la carrera oscila entre los cuatro y cinco años y los ciclos pueden ser trimestrales, cuatrimestrales o semestrales.

Otra característica importante de los procesos de formación de profesionales de este nivel en la región es la cantidad de graduados por las instituciones formadoras. En este sentido, para la mayoría de países de la región existe una sobreoferta de profesionales del nivel. Pese a que la expansión de los sistemas educativos en la educación pre-escolar ha generado una fuerte demanda de docentes. Esa demanda no logra igualar la oferta al menos en Costa Rica, Panamá y Guatemala.

Los modelos tradicionales de formación de docentes se mantienen vigentes en la mayoría de los sistemas educativos. Aunque se reconoce la necesidad de reali-

zar cambios que permitan mejorar la formación, existen debates sobre los requeridos; gran cantidad de las cuestiones que están implicadas en éstos no están todavía acordadas técnicamente y coexisten diversas posturas en las discusiones entre los especialistas. Los temas básicos del debate actual, que generan desafíos políticos, se refieren al lote de la formación inicial, el peso de la formación pedagógica y el de la formación en la disciplina a enseñar y la reducción de la distancia entre la teoría y la práctica.

Aun cuando la formación inicial de los docentes de educación inicial tiende a desarrollarse por instituciones de educación superior, no obstante para Guatemala y Nicaragua el nivel académico de los estudios de formación docente para pre-escolar se mantiene a nivel de secundaria (Retana y Esquivel, 2006). En este sentido, es importante reconocer que el control de la calidad de la formación de profesionales es un tema complejo, en especial, porque median asuntos relacionados con la autonomía universitaria, la tradición de las instituciones terciarias poco habituadas a los controles de calidad externos. Pese a lo anterior, la educación superior está sufriendo transformaciones y progresivamente se están instaurando sistemas orientados a garantizar la pertinencia y calidad de la oferta educativa. Tal es el caso de la acreditación de carreras y el reconocimiento académico de los cursos.

Por lo anterior, en la región se encuentran universidades que en este momento desarrollan procesos de autoevaluación con fines de mejoramiento o con fines de acreditación de la calidad. En suma, uno de los desafíos en la formación de docentes tienen que ver con cambios en la estructura y contenidos de la formación docente inicial, control de la calidad de la formación que se imparte y reordenamiento de la oferta de instituciones formadoras de profesores (PREAL, 2004).

Con respecto a la calidad de las carreras es importante considerar que los criterios de calidad pueden variar de institución a institución y que cada agencia acreditadora posee sus propios modelos de evaluación. Sin embargo, existen algunas organizaciones especializadas en el campo que establecen pautas que pueden guiar el juzgamiento de la calidad de una carrera de pre-escolar a partir de los resultados formativos en los graduados. Tal es el caso de la National Association for the Education of Young Children (Hyson 2009), la cual establece cinco pautas y elementos claves con los que deben cumplir los programas de alta calidad

para producir estudiantes con conocimientos, habilidades y las disposiciones profesionales requeridas en cada una de las cinco áreas:

Pauta 1–saber cómo se desarrollan y aprenden los niños pequeños (por ej., poder crear ambientes en que todos los niños mediarán).

Pauta 2–entablar relaciones con las familias y las comunidades (por ej., desarrollar relaciones respetuosas y recíprocas con las familias).

Pauta 3–usar las evaluaciones en forma responsable (por ej., estar informados sobre la observación y la documentación).

Pauta 4–enseñar para fomentar el aprendizaje de los niños (por ej., tomar decisiones basadas en evidencias sobre el currículo, usar una variedad de prácticas instructivas apropiadas y eficaces, tener conocimiento esencial del contenido de materias como la alfabetización y la matemática).

Pauta 5–hacerse profesional en el ámbito de la primera infancia (por ej., poder servir de defensores de los niños y aplicar normas éticas). Salazar, et al. (2010) Las maestras de pre-escolar requieren una formación continua, de lectura, de escritura y de volverse autodidacta. Para ello es fundamental el aprender, conocer, indagar, investigar constantemente.

Los lineamientos curriculares de la educación dominicana establecen el perfil del docente del nivel inicial. El mismo se concibe como el conjunto de características, capacidades, rasgos, valores y actitudes, integradas no sólo por aquellas deseables, sino también por las que se van construyendo desde la práctica educativa cotidiana. Las características se fundamentan en las orientaciones generales que sobre el ser humano, la sociedad, la educación, el currículo, y sobre todo, en las exigencias propias del Nivel.

La preparación académica de la educadora o el educador es muy importante, puesto que las etapas de la vida que quedan comprendidas en el Nivel Inicial son las determinantes en la formación del pensamiento lógico y de la personalidad de los niños y las niñas que atiende el Nivel. Las características que componen el perfil del educador y de la educadora del Nivel Inicial se han agrupado en los siguientes aspectos:

**Conocimiento:** Poseer conocimientos generales de las diferentes ciencias y diferentes culturas.

Poseer conocimientos específicos sobre el desarrollo del niño de 0 a 6 años en todas sus dimensiones. Poseer conocimientos específicos de las corrientes pedagógicas y sus metodologías para el nivel. Poseer conocimiento de la situación y perspectivas del Nivel Inicial en nuestro país y los recursos educativos que les son propios.

**Identidad personal-social:** Mostrar autoestima adecuada y aceptarse. Mostrar confianza y aprecio por los demás. Estimar su trabajo como proceso de autorrealización personal y social. Acoger las manifestaciones artísticas, culturales, costumbres, valores y tradiciones del país. Asumir conscientemente su nacionalidad dominicana manteniendo apertura a otras realidades culturales. Cuidar su salud y apariencia personal procurando una presentación agradable.

**Creatividad:** Actuar de forma innovadora frente a sí mismos, a la vida y a las necesidades individuales, grupales y del medio que les rodea. Adecuarse con flexibilidad a las realidades y exigencias del medio y a la vez involucrarse en acciones para transformarlo. Integrar sus saberes y experiencias en el análisis y la construcción de soluciones a los problemas y dificultades que se presenten. Promover la creatividad de los niños y las niñas. Expresarse imaginativamente, con inventiva, de modo que pueda armonizar con las ocurrencias de los alumnos y las alumnas.

**Solidaridad:** Demostrar actitud de servicio y disposición a ofrecer apoyo a los compañeros y las compañeras de trabajo, niños y niñas y demás miembros de la comunidad. Mostrar un espíritu de cooperación, equidad y justicia en las diferentes circunstancias de su experiencia como educador y educadora. Tomar en cuenta las necesidades, intereses, valores, actitudes y saberes de los niños y las niñas, de la familia y la comunidad.

**Expresividad:** Poseer agilidad motora que les posibilite una interacción dinámica con los niños y las niñas del Nivel. Usar la lengua materna con la dicción y la sintaxis adecuada a la situación. Mostrar afecto por los niños y las niñas del Nivel, sus compañeros y compañeras y el propio trabajo que realizan. Integrarse a los cantos y juegos infantiles con alegría y espontaneidad.

**Participación.** Valorar el trabajo, la reflexión y la construcción en equipo tanto si lo conforma con sus estudiantes como con sus compañeros o compañeras y, otras perso-

nas que participen de la experiencia educativa. Aportar sus sugerencias, sus inquietudes y dudas, así como las iniciativas que les parezcan apropiadas. Involucrarse en los procesos del centro educativo, de la comunidad y del país. Integrarse en reuniones de su equipo de trabajo y en actividades de actualización permanente. Contribuir a crear un clima de relaciones democráticas que posibilite la participación de todos y de todas, empezando por sus propias y propios estudiantes.

**Criticidad:** Cuestionar, plantear, resolver problemas y tomar decisiones conscientes de sus derechos y deberes. Expresar sus opiniones y juicios acerca de los diferentes aspectos y situaciones relacionados con su trabajo, su centro educativo, su comunidad y la sociedad. Mostrar una actitud abierta y disposición para aportar sus ideas de manera independiente. Manifestar una actitud de apertura hacia la renovación, el perfeccionamiento, la experimentación y el cambio en su práctica educativa.

**Investigación:** Manifestar su curiosidad e interés por los objetos, eventos y personas, intuyendo su esencia y explicando su naturaleza. Mostrar actitud de búsqueda de la información para la construcción del conocimiento que le permita la comprensión del medio natural y social. Manifestar disposición hacia el análisis de datos, hechos, circunstancias y situaciones. Anticiparse a los problemas y situaciones difíciles que puedan ocurrir en la experiencia educativa. Formular y verificar las hipótesis con espíritu de permanente profundización y problematización.

**Organización:** Disponer el ambiente educativo de manera que posibilite la autonomía en el trabajo de los niños y las niñas, así como la cooperación entre ellos. Disponer de recursos naturales y materiales motivadores para la experiencia educativa. Manifestar cumplimiento y puntualidad en el trabajo.

En vista de que las características que componen el perfil de la educadora y el educador del Nivel regulan su práctica educativa, se analiza este acápite presentando la administración del tiempo que hace el educador o la educadora del Nivel.

### **Metodología:**

El estudio es exploratorio, recaba datos para realizar un diagnóstico de la situación de la formación del docente del Nivel Inicial. Los tipos de investigación en que se apoyaron son cuantitativo-exploratorios y cualitativo-descriptivos, porque describen y valoran elementos del perfil de los egresados de dicho programa.

Los métodos utilizados fueron el deductivo, el inductivo, el analítico y el sintético.

**Las Técnicas Aplicadas:** Revisión Documental, Encuestas (abierta, cerrada y escala de valoración). **Instrumentación:** Cuestionarios, diseño mixto, validado y aplicado con juicios de expertos de la región centroamericana.

La población estuvo compuesta por docentes formadores, docentes egresados, asesores nacionales.

La muestra probabilística: docentes formadores (12), docentes egresados (61), asesores distritales, regionales y nacionales (19).

El análisis se realizó mediante un procesamiento estadístico con construcciones y gráficos, unidades de análisis y triangulación de datos cualitativos.

### **Resultados:**

Las opiniones relativas a la propuesta de perfil profesional para el personal docente de Educación Inicial, en las respuestas de los docentes del nivel, docentes formadores y asesores nacionales fueron las siguientes: La mayoría de los encuestados en los tres grupos participantes señalaron como imprescindible que los egresados del programa de formación de docentes del Nivel Inicial fueran capaces de: utilizar recursos didácticos pertinentes para las diferentes situaciones de aprendizaje y promover el bienestar físico, mental y emocional. Además, ser capaces de aplicar los fundamentos de la comunicación oral y escrita; reconocer la formación en valores como eje transversal del currículo de pre-escolar, aplicar los elementos y características del currículo de educación pre-escolar. También, dominar los principios teórico-prácticos que fundamentan el desarrollo del pensamiento lógico-matemático del estudiante; valorar la creatividad, la capacidad de innovación, la vocación y el trabajo colaborativo, como cualidades esenciales que requiere el docente de inicial.

Asimismo, conocer los fundamentos teóricos-prácticos que favorecen el desarrollo del lenguaje del estudiante. Aplicar métodos y técnicas pedagógicas para la atención oportuna del desarrollo integral de la niñez de 0 a 6 años. Aptos para reconocer que la actividad lúdica es un componente fundamental en la mediación pedagógica en el nivel, aplicar los principios éticos fundamentales de la profesión docente, dominio

de la lengua materna, y los elementos básicos que permiten atender a los estudiantes con necesidades educativas especiales.

El personal académico al igual que los asesores, consideraron imprescindibles los siguientes aspectos: asumir un liderazgo participativo, un compromiso personal en los procesos educativos y mostrar alto nivel de autoestima profesional. Además, respetar los valores, la herencia histórica, la diversidad: cultural, política, religiosa, social, lingüística y ecológica de la comunidad en que le toca laborar. Así como reconocer las dimensiones biopsicosociales del desarrollo humano de 0 a 6 años. El personal académico al igual que los graduados expresaron que es imprescindible aplicar la impostación de la voz tomando en cuenta los elementos básicos: volumen, velocidad, tono y pronunciación. Los asesores como los graduados señalaron: el conocimiento de técnicas que faciliten la autonomía y el trabajo colaborativo del estudiantado de inicial, reconocimiento de la innovación como elemento clave para el mejoramiento continuo de la práctica pedagógica, y dominar las teorías lúdicas y su aplicación a los procesos educativos de pre-escolar.

El personal académico también consideró como imprescindible: la sensibilidad social hacia el mejoramiento de la calidad de vida de su comunidad, conocimiento de técnicas que faciliten la autonomía y el trabajo colaborativo del estudiantado de inicial. Asimismo realizar propuestas pedagógicas reconociendo las necesidades, intereses, valores, actitudes y saberes del estudiantado y sus familias. Los graduados señalaron dentro de los elementos imprescindible: liderazgo participativo, valorar la importancia de su desempeño profesional en los procesos formativos del estudiantado, dominar los elementos teóricos prácticos de la educación psicomotriz como componente fundamental en el desarrollo integral de la persona, y aplica los principios y técnicas de evaluación en las diferentes áreas que inciden en el desarrollo del estudiantado de pre-escolar.

Los asesores seleccionaron como imprescindible: sustentar su labor pedagógica en la investigación científica, dominar estrategias para potenciar la participación de los actores educativos, mostrar sensibilidad ante los problemas de la humanidad y el medio ambiente. Además, mostrar pensamiento crítico, dominar las bases teórico-prácticas de la recreación infantil, y aplicar los fundamentos teóricos y prácticos del planteamiento didáctico. La mayoría de los encuestados consideraron muy importante dentro del perfil del docente del

Nivel Inicial los siguientes aspectos: El personal académico y los asesores señalaron el reconocer el afecto del contexto social cultural en la práctica educativa. El personal académico como los graduados denotaron: aplicar elementos básicos de la investigación en la resolución de problemas propios del contexto educativo y aplicar los fundamentos teóricos y prácticos del planteamiento didáctico. El personal académico, también señaló, el conocimiento de estrategias que faciliten la autonomía y el trabajo colaborativo del estudiantado de pre-escolar, reconocimiento de la innovación como elemento clave para el mejoramiento continuo de la práctica pedagógica, y sustentar su labor pedagógica en la investigación científica. También, dominar las teorías lúdicas y su aplicación a los procesos educativos de pre-escolar, aplicar estrategias coherentes para el trabajo en equipo, sustentar su práctica pedagógica de pre-escolar en fundamentos teóricos-prácticos. Aplicar los principios y fundamentos de las teorías del aprendizaje para enriquecer los procesos educativos.

Los graduados señalaron, mostrar sensibilidad ante los problemas de la humanidad y el medio ambiente. Los asesores señalaron, aplicar en la impostación de la voz los elementos básicos: volumen, velocidad, tono y pronunciación. También, aplicar técnicas de manejo de voz y de prácticas gestuales en los procesos de enseñanza y que reconozcan en sus propuestas pedagógicas necesidades, intereses, valores, actitudes y saberes del estudiantado y sus familias. Así como dominar estrategias de educación asertiva en las que considera las características del interlocutor. Los tres grupos (personal académico, graduados y Asesores) dentro del perfil del docente del Nivel Inicial, la minoría considera como importante los siguientes aspectos: Sustentar su práctica pedagógica de pre-escolar en fundamentos teóricos-prácticos, aplicar elementos básicos de la investigación en la resolución de problemas propios del contexto educativo e incorporar las tecnologías como apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

También, aplicar en la impostación de la voz los elementos básicos: volumen, velocidad, tono y pronunciación; así como, aplicar técnicas de manejo de voz y de prácticas gestuales en los procesos de enseñanza. Además dominar los elementos básicos que permiten atender a los estudiantes con necesidades educativas especiales, dominar estrategias de educación asertiva en las que considera las características del interlocutor, y dominar la legislación vigente en el país que regula la atención de las personas menores de edad. El personal académico y los graduados en su minoría se-

leccionaron: mostrar sensibilidad ante los problemas de la humanidad y el medio ambiente, contextualizar el proceso educativo en la realidad socioeconómica, ecológica y cultural. Además, respetar los valores, la herencia histórica, la diversidad cultural, política, religiosa, social, lingüística y ecológica de la comunidad en que le toca laborar.

Asimismo, mostrar pensamiento crítico, reconocer las dimensiones biopsicosociales del desarrollo humano de 0 a 6 años, y reconocer que la actividad lúdica es un componente fundamental en la mediación pedagógica en el nivel de pre-escolar. Los graduandos y asesores en su minoría señalaron: sensibilidad social hacia el mejoramiento de la calidad de vida de su comunidad, dominio de la lengua materna, liderazgo participativo y dominar estrategias para potenciar la participación de los actores educativos.

También, dominar las teorías lúdicas y su aplicación a los procesos educativos de pre-escolar, valorar la importancia de su desempeño profesional en los procesos formativos del estudiantado, reconocer el afecto del contexto socio-cultural en la práctica educativa y aplicar estrategias coherentes para el trabajo en equipo. Además, reconoce aspectos generales de las culturas que interactúan en el contexto educativo, aplicar los fundamentos de la comunicación oral y escrita, aplicar los elementos y características del currículo de educación pre-escolar. Asimismo, dominar los elementos teóricos-prácticos de la educación psicomotriz como componente fundamental en el desarrollo integral de la persona, aplicar los principios y fundamentos de las teorías del aprendizaje para enriquecer los procesos educativos, y aplicar los principios y técnicas de evaluación en las diferentes áreas que inciden en el desarrollo del estudiantado de pre-escolar.

Los graduandos en su minoría también señalaron: dominar las estrategias de análisis prospectivo, poseer conocimiento de técnicas que faciliten la autonomía y el trabajo colaborativo del estudiantado de Inicial, reconocimiento de la innovación como elemento clave para el mejoramiento continuo de la práctica pedagógica, y sustentar su labor pedagógica en la investigación científica. También, asumir un compromiso personal en los procesos educativos, dominar las bases teórico-prácticas de la recreación infantil, utilizar recursos didácticos pertinentes para las diferentes situaciones de aprendizaje, promover el bienestar físico, mental y emocional. Además, dominar los principios teórico-prácticos que fundamentan el desarrollo del

pensamiento lógico-matemático del estudiante de pre-escolar, aplicar los fundamentos teóricos y prácticos del planteamiento didáctico, y hacer propuestas pedagógicas desde el reconocimiento de necesidades, intereses, valores, actitudes y saberes del estudiantado y sus familias. Aplica los principios éticos fundamentales de la profesión docente.

Dentro del perfil del Educador del Nivel Inicial, la minoría considera como poco importante los siguientes aspectos: **Los graduandos y asesores:** reconocer aspectos generales de las culturas que interactúan en el contexto educativo e incorporar las tecnologías como apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje. **Los graduados:** sustentar su labor pedagógica en la investigación científica, dominar estrategias para potenciar la participación de los actores educativos, mostrar alto nivel de autoestima profesional. También, respetar los valores, la herencia histórica, la diversidad cultural, política, religiosa, social, lingüística y ecológica de la comunidad en que le toca laborar. Además, mostrar pensamiento crítico, reconocer que la actividad lúdica es un componente fundamental en la mediación pedagógica en el nivel de pre-escolar, aplicar los principios y fundamentos de las teorías del aprendizaje para enriquecer los procesos educativos. Así como, dominar la legislación vigente en el país que regula la atención de las personas menores de edad, y aplicar los principios éticos fundamentales de la profesión docente.

Los asesores en un menor porcentaje señalaron como poco importante: valorar la importancia de su desempeño profesional en los procesos formativos del estudiantado y contextualizar el proceso educativo en la realidad socioeconómica, ecológica y cultural. La parte del instrumento que tenía preguntas abiertas, en cuanto a los elementos que caracterizan la práctica docente en Educación Inicial, reveló lo siguiente: La planificación se realiza apoyada en los bloques de contenidos programáticos. La metodología de trabajo se caracteriza por la implementación de estrategias activas, interactivas, lúdicas, dinámicas y motivadoras; así como las actividades con el grupo grande y el grupo pequeño, juego-trabajo, énfasis en la lectura de cuentos.

La organización del ambiente del salón de clase: mesa de trabajo, rincones, distribución de periodo de clase, (momentos), con recursos para la manipulación de objetos y por área; materiales didácticos: libros de textos y cuentos, juego de seriación, láminas y videos. Los materiales gastables: cartulinas, tiza, cuadernos, materiales del medio natural y social, y elaborados por los



docentes. También, el uso de las tics, pero señalan que hacen falta recursos tecnológicos. La evaluación de los aprendizajes es continua y sistémica. La aplicación de la evaluación diagnóstica, procesual y formativa, se realiza de manera individual y grupal, de forma oral y elaboraciones de los estudiantes. También, se aplica la observación, el registro anecdótico, uso de portafolio con los trabajos de los estudiantes.

Las opiniones acerca de las fortalezas que presenta el currículo de educación inicial en la República Dominicana giran en torno a: ofrece pautas para realizar un buen trabajo, orientaciones claras y precisas, objetivos alcanzables, contenidos que permean todas las dimensiones del niño y la niña y toman en cuenta sus características. La flexibilidad del mismo permite hacer adaptaciones en cuanto a situaciones de aprendizajes que se puedan presentar. Es participativo, toma en cuenta la opinión de todos los actores, integra la comunidad educativa, competencias con fundamentación teórica de la neurociencia, responde a las necesidades de la formación de los ciudadanos e integración de los contenidos.

Las consideraciones de los cambios que requiere el currículo de la República Dominicana en cuanto al Nivel Inicial apuntan hacia la aplicación de talleres, más seguimiento a los profesores, sugerencias de actividades, lo relacionado con la expresión oral y escrita, el orden de los contenidos. Las posiciones en cuanto a la política pública del país y los cambios que se requieren promover para atender de mejor manera la niñez de 0 a 6 años; entre éstos construcción de aulas propias del nivel inicial, incluir los tres ciclos del nivel, más tiempo en aula, nombrar maestros preparados en el nivel y con vocación de servicio, y atención a la salud de los niños y niñas. Las respuestas en torno a los procesos de formación inicial para responder a los requerimientos del Ministerio de Educación señalaron que: hay buenas prácticas de aula, conocimientos de las características de los niños de 0-6 años y del currículo, pautas para estimular el desarrollo socio-afectivo del niño, cumplimiento de los compromisos como docente, destrezas para el trabajo grupal, apropiación de modelos de evaluación, manejo de los contenidos a trabajar, habilidades de enseñanza, destrezas comunicativas, destrezas para trabajar la motricidad. Además, las asignaturas fueron en base al currículo dominicano, hay relación entre lo aprendido y el currículo, muestra dominio de la neurociencia, y desarrollan los diferentes momentos. Dentro de las experiencias exitosas que en la institución formadora se han llevado a cabo señalaron: cumplimiento del horario, innovación con

el uso de la tecnología, los talleres que realizan en los microcentros de escuelas rurales, excursión a los centros modelos existentes, talleres en diferentes áreas, y la puesta en práctica de la metodología Montessori.

Las capacitaciones que son necesarias se refirieron a: área de Lengua Española, diplomado en Lectoescritura, taller de teatro, recibir más capacitación en planificación, lineamientos curriculares, innovaciones pedagógicas, informática educativa, manejo de la clase, taller sobre los momentos del nivel de pre primario, formación integral en valores y relaciones humanas; Especialidad y Maestrías en el Nivel Inicial.

Los elementos claves de la formación inicial del docente del Nivel Inicial para que logren desarrollo integral de los niños y niñas, manifestaron: conocer el proceso del desarrollo infantil y los lineamientos curriculares, atención a la primera infancia, respetar el nivel de aprendizaje, conocer las necesidades de cada uno, trabajo planificado, poner en práctica nuevas estrategias. Además, destacaron, redimensionar el rol en la práctica como actor-actriz para promover valores y actitudes prácticas que conduzcan a la formación de un nuevo sujeto y capacitación y actualización permanente del docente. También, se requieren personas comprometidas con la educación, personal que valore el Nivel Inicial, más supervisión, ampliar la cobertura educativa, generar la disposición para el cambio, incentivar la vocación, fomentar la creatividad e innovación, y promover la responsabilidad en los padres de familia

Aunque muchos consideran que el perfil del docente es apropiado porque responde a las necesidades del nivel, otros piensan que hay que ampliarlo y señalaron: que hay deficiencias en los egresados del nivel, carencia en las actualizaciones de las universidades, limitada entrega y dedicación, falta de sensibilidad ante las realidades de pobreza, pocos demuestran competencias, desarrollar programas de Pasantías donde la práctica de aula tenga mayor tiempo, más dinamismo y creatividad. Ejercitarse en el uso de estrategias pedagógicas y habilitar al docente en el uso adecuado de la tecnología informática, pocas investigaciones, limitada gestión de la labor docente y carencia en la ética profesional en el cumplimiento de su labor. Hace falta trabajar con Ciencias Naturales y las Matemáticas, profundización en las teorías de diferentes pedagogos, formación para la investigación, formación para trabajar con niños especiales, incluir sugerencias de actividades acorde a los textos a trabajar, e integración de los padres.

A manera de conclusión, cabe destacar que se cumplieron los objetivos planteados, pues los hallazgos reflejan el estado actual del perfil de formación de los docentes del nivel inicial, la caracterización de la labor docente, la identificación, la congruencia entre el perfil docente alcanzado establecido por las unidades formadoras y el perfil requerido para atender los servicios educativos en el nivel inicial, y el análisis de las características de la formación del docente de educación inicial y los servicios educativos. Dentro de los elementos del perfil deseado, se destacan de manera general el conocimiento del desarrollo infantil, las competencias en las prácticas docentes, aplicación de los principios éticos de la profesión, atención a la diversidad y la valoración de la realidad contextual como mediadoras de aprendizaje.

### **Conclusiones:**

#### Los objetivos planteados se cumplieron en cuanto a que:

- Los hallazgos reflejan el estado actual del perfil de formación de los docentes del nivel inicial.
- La caracterización de la labor docente.
- La identificación de la congruencia entre el perfil docente alcanzado establecido por las unidades formadoras y el perfil requerido para atender los servicios educativos en el nivel inicial.
- El análisis de las características de la formación del docente de educación inicial y los servicios educativos.

#### Dentro de los elementos del perfil deseado:

- El conocimiento del desarrollo infantil y las competencias en las docentes.
- Aplicación de los principios éticos de la profesión.
- Atención a la diversidad y la valoración de la realidad contextual como mediadoras de aprendizaje.

## BIBLIOGRAFÍA

- Rojas, Patricia. (2006). Abrir las puertas al mundo de las palabras! Como favorecer la utilización adecuada del ambiente letrado en el nivel inicial. Actualidades investigativas en educación. 6 (3). Recuperado el 16 de octubre de 2010 de <http://www.rmm.cl/usuarios/mmarques/doc/200905230115070.44760317.pdf>
- Egido Galv3ez, Inmaculada. (2000). La educaci3n inicial en el 3mbito internacional: Situaci3n y perspectivas en Iberoam3rica y en Europa. Revista Iberoamericana de educaci3n. 20. Recuperado el 17 de octubre de 2010, de <http://www.rieoei.org/rie22a06.htm>
- Instituto Nacional de Medicina, L.F. (2005). Subdirecci3n de Intervenciones Directas, pol3tica p3blica nacional de primera infancia "Colombia por la primera infancia". Recuperado el 12 de setiembre de 2010, de <http://www.mineduccion.gov.co/primerainfancia/1739/articles...> -UNESCO
- Rep3blica de Colombia, Ministerio de Educaci3n Nacional. (1994). Las caracter3sticas espec3ficas de calidad para los programas de pregrado en Educaci3n. Recuperado de el 2 de octubre de 2010, de [http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-212865\\_archivo\\_.UNESCO](http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-212865_archivo_.UNESCO).
- Secretar3a de Estado de Educaci3n de Rep3blica Dominicana. (2010). Informe de Organizaci3n y Estructura de la Formaci3n Docente en Iberoam3rica OEI UNESCO. Recuperado el 20 de octubre de 2010, de [http://www.virtualeduca.org/documentos/2010/ve\\_\(infoSG\\_01091...](http://www.virtualeduca.org/documentos/2010/ve_(infoSG_01091...) - 328k
- Revista Iberoamericana de Educaci3n es una publicaci3n (2000). Monogr3fica cuatrimestral editada por la Organizaci3n de Estados Iberoamericanos (OEI), abril UNESCO. Recuperado el 12 de setiembre de 2010, de <http://afehc-historiacentroamericana.org/index.php?action=f...> - 71k
- Santos, A. y Carrasco, A. (2000). La educaci3n y su reforma. FEPADE, San Salvador. UNESCO. Recuperado el 23 de setiembre de 2010, de <http://www.uca.edu.sv/virtual/mae/docs/word/> http
- UNESCO. (2001). La Educaci3n Inicial en Nicaragua, Evaluaci3n Final de Resultados I Etapa PAININ. BID-PAININ. Recuperado el 05 de octubre de 2010, de [http://www.portaleducativo.edu.ni/uploads/diag\\_sit\\_prees.pdf](http://www.portaleducativo.edu.ni/uploads/diag_sit_prees.pdf) - -1k -
- UNESCO. (2010), Datos mundiales de educaci3n. Recuperado el 2 de octubre de 2010, de [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications...](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications...) -
- UNESCO. (2010). Plan Nacional de Educaci3n. Ministerio de Educaci3n y Cultura. Recuperado el 17 de setiembre de 2010, de [http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Colombia/Colombia\\_p...](http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Colombia/Colombia_p...) - -1k
- Elvir, P. y Asensio, L. (2006). La atenci3n y educaci3n de la primera infancia en Centroam3rica: desaf3os y perspectivas. UNESCO. Recuperado el 26 de setiembre de 2010, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001474/147488s.pdf>
- UNESCO. (2002). Informe de la Organizaci3n y perspectivas de la Educaci3n Inicial en Iberoam3rica: "Principales tendencias" Gabriela Diker. Recuperado el 13 de setiembre de 2010, de <http://www.oei.es/inicial/articulos/index.html> - 123k
- UNESCO Educaci3n encierra un tesoro (2006). Comisi3n Internacional sobre la Educaci3n para el Siglo xx1. Recuperado el 25 de setiembre de 2010, de <http://unesdoc.unesco.org/images/images/0010/001095/109590so.pdf>
- Oficina Internacional de Educaci3n de la UNESCO (OIE-UNESCO). (2006). Estrategia de la OIE para 2008-2013. Recuperado el 25 de setiembre de 2010, de [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications...](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications...)
- Ministerio de Educaci3n, Cultura y Deportes. Ministerio de la Familia -PAININ, UNESCO,(2001). La Educaci3n Inicial en Nicaragua. Recuperado el 18 de setiembre del 2010, de [http://www.portaleducativo.edu.ni/uploads/diag\\_sit\\_prees.pdf](http://www.portaleducativo.edu.ni/uploads/diag_sit_prees.pdf)
- Organizaci3n de estados americanos iberoamericanos. UNESCO, (2001). Alianzas, capacitaci3n docente y fortalecimiento de la gesti3n, las claves para mejorar la calidad. Recuperado el 27 de setiembre del 2010, de <http://www.mecd.gob.ni/plannac.asp>.

- Peralta, E. (2007). La atención integral de la primera infancia en América latina: ejes centrales y los desafíos para el siglo xxi. gaby fujimoto gómez..UNESCO .Recuperado 2/10/10 de <http://www.oei.es/inicial/articulos /index.html> - 123k
- UNESCO (1999). Estructura del sistema educativo en extraído de BELICE. Recuperado el 5 de octubre de 2010, de [http://www.dgb.sep.gob.mx/tramites/revalidacion/Estruc\\_sist\\_edu/Estud-BELICE.pdf](http://www.dgb.sep.gob.mx/tramites/revalidacion/Estruc_sist_edu/Estud-BELICE.pdf).
- UNESCO/UNICEF (1993). La educación preescolar en América Latina y el caribe. Recuperado el 18/08/10 de: [http://intecap.info/public/manuales/ planificación/ planestrategico06\\_10%20INTECAP.pdf](http://intecap.info/public/manuales/ planificación/ planestrategico06_10%20INTECAP.pdf).unesco
- Cruz P. Enero de 2010 Documento de referencia encargado para la Quinta reunión de la Consulta colectiva de las ONGs sobre la EPT (CCONG/EPT). UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/http187876s.pdf> - -1k -
- UNESCO. (2006). El sistema educativo en Costa Rica. Recuperado el 01 de octubre de 2010, de [http://www.dgb.sep.gob.mx/tramites/revalidacion/ Estruc\\_sist\\_edu/Estud-COSTA\\_RICA.pdf](http://www.dgb.sep.gob.mx/tramites/revalidacion/ Estruc_sist_edu/Estud-COSTA_RICA.pdf)

### 3.c. “Impacto del programa de formación docente en la provincia de Monte Plata”. Por la Dra. Francis Burgos.

#### Introducción

El Instituto de Formación Docente Salome Ureña (ISFODOSU), reconocido por la ardua labor que realiza en su afán por formar maestros de calidad al Sistema Educativo Dominicano, inmerso en un proceso de actualización e innovación pedagógica, sobre todo en estos momentos en que se renuevan los programas de formación acorde a las demandas de los nuevos tiempos, incursiona en el proceso de elevar el nivel de ingreso de los aspirantes a estudiar la carrera de educación.

No obstante, se hace necesario reconocer que contamos con estudiantes con marcadas deficiencias por lo que se ha hecho necesario que además del programa de nivelación de matemáticas y lenguaje se establezca un sistema “de nivelación integral” si así podría llamarse, el cual es necesario trabajar conjuntamente con los contenidos de cada asignatura.

Es necesario considerar que una gran parte de los estudiantes que ingresan al instituto vienen con niveles de formación precaria la cual se manifiesta tanto en la expresión oral como escrita así como también es manifestada a través de modales expresados desde la forma de vestir hasta el comportarse.

El propósito de este estudio es determinar el impacto del programa de Formación Docente en los estudiantes de Educación Básica en la Provincia de Monte Plata a medio término de la carrera. La motivación principal para la realización de este pre-estudio fue observar el cambio manifestado por los estudiantes de séptimo cuatrimestre en relación a las observaciones del primer cuatrimestre en cuanto a su forma de expresión oral y escrita, capacidad de análisis y síntesis, nivel de responsabilidad y hasta la forma de vestir.

El presente trabajo se realizó en la provincia de Monte Plata durante el cuatrimestre de verano mayo-julio 2014, donde funciona actualmente una extensión del recinto Félix Evaristo Mejía, impartiendo docencia para estudiantes de la licenciatura en Educación Básica.

#### Objetivos

##### Objetivo General:

- Determinar el impacto del programa de Formación Docente en los estudiantes de Educación Básica en la Provincia de Monte Plata a medio término de la carrera.

##### Objetivos Específicos:

- Identificar los objetivos propuestos por los docentes del recinto para complementar el programa de Educación Básica en los estudiantes de Monte Plata.
- Reconocer la repercusión de los objetivos propuestos por los docentes en el proceso de formación con los estudiantes.
- Valorar la incidencia de los objetivos trazados por los docentes en el proceso de formación de los estudiantes de Educación Básica.

#### Referentes Teóricos

A través del devenir histórico, el Instituto de Formación Docente Salome Ureña (antiguas Escuelas Normales), se ha caracterizado por formar los mejores maestros del país en el Nivel Inicial y Básico así como a nivel de Post- grado. Este dato queda evidenciado por la calidad de los centros donde trabajan los egresados y de manera especial el último concurso emitido por el Ministerio de Educación (MINERD) ya que según Diario libre.com bajo el titular: “Solo el 25 % de los aspirantes a maestros y directores pasó el concurso del Ministerio de Educación” agrega que: “De las 25 universidades y centros de altos estudios que forman profesores, el Instituto de Formación Docente Salomé Ureña ISFODOSU), obtuvo mejores resultados, con un nivel de aprobación de sus ex alumnos de 88%.” Se ha de hacer constar además que: “La Dirección de Recursos Humanos del MINERD detalló que las tres Regionales de Educación que lograron mayor porcentaje de aprobados fueron la 17 de Monte Plata, con un 74.8%; 18 de Neyba, 72.25%, y 08 de Santiago, con un 70.78%.”

La visión del instituto está planteada como : “Ser la institución de educación superior de referencia en la formación de profesionales de la educación, reconocida por sus aportes a la transformación del sistema educativo dominicano” y esto se conjuga con la misión ya que: “Formamos profesionales de la educación, a tra-

vés de la búsqueda de solución a los problemas de la educación, desarrollamos nuevos conocimientos, los integramos al patrimonio intelectual del país, asumimos y promovemos los principios de la sociedad y de la ciudadanía democrática”

Espailat y Concepción (2001), plantean que los cambios sociales implican necesariamente un cambio en la labor que realiza el docente en la escuela. Actualmente hablamos de la necesidad de construir conocimiento en el aula, lo que implica una evolución o transformación del hecho educativo, ya que el maestro no es visto como un “sabelotodo” o un enciclopedista sino como un consultor, un guía y sobre todo una persona capaz de aprender con sus estudiantes a la vez que enseña. De ahí la necesidad imperante de formar a los futuros maestros capaces de analizar el contexto sociocultural en consonancia con las cualidades académicas pertinentes y los valores morales acorde con la demanda de nuestra sociedad actual.

Es por ende de suma importancia que las instituciones encargadas de formar a los docentes hagan frente a los cambios sociales que emergen en el contexto actual. Esto implica por supuesto adecuación de los programas de formación así como mayor inversión a nivel tecnológico. Actualmente se trabaja con la Resolución No. 36-2011 donde se hace énfasis en el reforzamiento en las áreas fundamentales: Lengua Española, matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Didáctica, Área de Práctica Docente, Gestión de Centro y la implementación de varios niveles de informática la cual es trabajada como herramienta complementaria acorde a la labor docente.

El proceso de formación docente ha de tomar en cuenta el trabajo interdisciplinario como parte integral al momento de abordar los problemas que surgen en el contexto escolar de manera tal que además de construir una base epistemológica en el estudiante sea capaz de crear conciencia estableciendo diferencia entre las cualidades que ha de poseer un docente, desde la forma de hablar, vestir y hasta los modales y por supuesto tomando en cuenta el nivel de capacitación y actualización docente. Esto se podrá conseguir a través de la creación de una conciencia crítica o liberadora, la cual puede ser impresa en la vida del estudiante de educación, colaborando de manera directa con la formación de profesionales competentes en el mercado laboral los cuales puedan sentirse y ser vistos igual que los profesionales de otras áreas. Trabajar con interdisciplinaria señala Boggino (2006) “supone

una trama de relaciones distintas entre los profesionales que integran el equipo y otra concepción sobre sus formas de intervención” (p.92)

En estos momentos en el ISFODOSU se hace énfasis esencial en el proceso de Práctica y Pasantía por considerarse éstas la columna vertebral de la institución ya que les ofrece al estudiante la oportunidad de ponerse en contacto con la realidad que le espera: sus estudiantes. Les permite identificarse con el rol que han escogido, sobre todo, es un momento importante para reforzar los aspectos positivos que harán de este practicante y/o pasante un verdadero maestro a la vez que les permite corregir los errores, de modo tal que se les brinda el espacio para que si hubieran errores de contenidos sean corregidos tanto por el maestro titular del aula como por el maestro acompañante.

La realización de trabajos prácticos así como el fomento de los proyectos en el aula facilitará el desarrollo integral del estudiante, de manera que pueda socializar a la vez que aprende; poner en práctica lo aprendido y fomentar el desarrollo de la criticidad a través de la auto, hetero y coe- evaluación.

El verdadero maestro se hace a través de la Práctica. Es por ello que el programa actual consta de un año completo de Práctica Docente, impartándose estas en tres cuatrimestres consecutivos y luego un año completo de Pasantía en diversas escuelas de Santo Domingo, Monte Plata y Yamasá.

Este periodo de innovación en los Institutos de Formación responde a la necesidad de elevar la calidad de la educación en la República Dominicana, de modo tal que se cumpla lo convenido en el Pacto Educativo donde se plantea entre otras: “Promover la excelencia en los programas de formación docente mediante la acreditación de todos los programas orientados a la formación de maestros, exigiendo un nivel mínimo de maestría para los formadores de grado y de doctorado para los formadores de maestría” (5.1.8)

En ese mismo orden se puede destacar que se ha iniciado el proceso de cumplimiento con lo establecido en el Pacto Educativo en el ISFODOSU en acciones concretas como:

- a) Aplicación de Pruebas de ingreso para los estudiantes que desean cursar la carrera docente tanto en el Nivel Inicial como Primario.

- b) Capacitación continua para los docentes del ISFODSU.
- c) Fortalecimiento de la Práctica Pedagógica.

### Metodología Empleada:

La muestra seleccionada estuvo compuesta por tres secciones de estudiantes de séptimo cuatrimestre de la licenciatura en Educación Básica, mención Lengua Española y Sociales. Conformando una población total de 55 estudiantes y por 9 maestros que cumplieran con la característica de haber impartido docencia en el primer o segundo cuatrimestre y que luego coincidieran en el 6to o 7mo. Por lo que puede considerarse esta una evaluación de medio término.

Se trabajo con la técnica del cuestionario y la entrevista. Se entregaron dos cuestionarios: uno aplicado a los maestros y otro a los estudiantes. El primero estuvo dirigido a los docentes, compuesto por preguntas abiertas en la que dejaba la oportunidad de que el maestro seleccionado escribiera los propósitos que se trazó al margen de los contenidos que debería impartir en su asignatura, por supuesto, sin obviar los propios de la materia. El segundo cuestionario de preguntas cerradas, dirigido a los estudiantes, en los que se les solicitó que marcaran en orden de prioridad los aspectos que consideraban se habían logrado a medio término de la carrera.

Se entrevistaron los 9 profesores: coincidiendo de manera unánime en que el grupo seleccionado había dado un cambio abismal, pudiéndose llamar "un antes y un después" del segundo cuatrimestre. Se conversó de manera personal con los estudiantes, quienes consideraron que sus vidas han dado un cambio no solo en la universidad sino en su vida personal, familiar y social. Los propósitos trazados por los docentes toman de referencia el perfil del egreso contenido en la resolución vigente (36-2011).

### PRINCIPALES RESULTADOS

Los docentes encuestados plantearon los siguientes propósitos trabajados de manera complementaria en la asignatura que impartían para estimular el logro de una formación integral:

- Reforzar de manera significativa la comprensión oral y escrita.
- Mejorar la caligrafía y ortografía en los trabajos presentados por los estudiantes.

- Emplear con propiedad el lenguaje oral y escrito.
- Aumentar la capacidad de análisis y síntesis.
- Valorar la presentación e higiene personal.
- Fomentar hábitos de lectura
- Fortalecer los buenos modales a través de la expresión verbal y corporal.
- Cimentar las bases en las operaciones aritméticas fundamentales.
- Fomentar el desarrollo de destrezas motoras.
- Apreciar la carrera docente.
- Emplear las Tics como parte de los contenidos programáticos.
- Emplear los mapas con propiedad.
- Promover el desarrollo afectivo a través de la valoración de sí mismo y de los demás.
- Promover el liderazgo a través de la realización de trabajos en equipo.

Las Actividades realizadas por los maestros para el logro de estos propósitos fueron:

- Talleres de ortografía y caligrafía
- Refuerzo constante de expresión oral y escrita
- Reportes de lectura de periódicos y revistas.
- Uso del diccionario para consultar palabras así como para construir oraciones y redacción de textos.
- Reporte de lecturas de obras de lecturas complementarias a la asignatura.
- Feria antropológica (Investigación y exposición de objetos antiguos)
- Videos fórum para ampliar los contenidos requeridos
- Uso de las Tics como parte de la rutina de la docencia.
- Organización de actividades valorando la carrera docente
- Empleo las Tics de manera adecuada
- Taller sobre el uso de mapas
- Estimulación de la participación oral
- Fomento de los trabajos en equipo.
- Estimulando la formación de Buenos Modales, tanto al expresarse como en la forma de vestir.

Los resultados obtenidos de acuerdo a los docentes fueron:

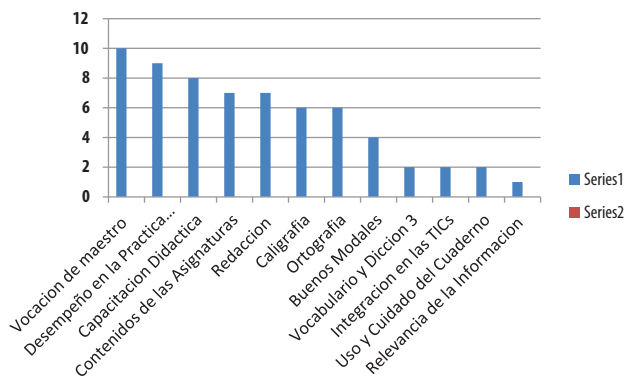
Que los estudiantes se identifican con su rol como docente desde la forma de vestir y hablar, así como manifiesto en la forma de expresión oral y escrita. Se observa mayor seguridad en sí mismo. Los estudiantes realizan carteles con propiedad. Participan en eventos diferentes como son: dramatizaciones. Se observa marcada participación en la confección de carteles, construcción de diversos mapas, diarios reflexivos y carpetas.

Es notorio el desenvolvimiento en las exposiciones así como en el desarrollo de las labores de Práctica Docente. Se observa interés por la carrera que incursionan, mayor cuidado al redactar, menos faltas de ortografía, mejor caligrafía.

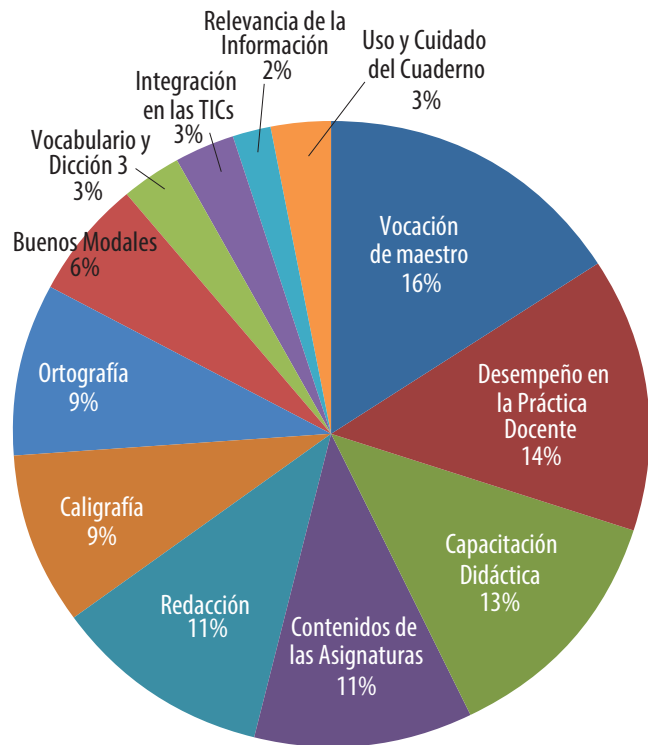
Entre las limitaciones de la extensión se encuentran: Existen poca bibliografía en la biblioteca del recinto en la provincia de Monte Plata, poco acceso a medios de información: periódicos, revistas y centros de internet.

Los resultados obtenidos de acuerdo a la encuesta de los estudiantes en orden de mayor a menor repercusión en sus vidas son los siguientes:

- Vocación de maestro
- Desempeño en la Práctica Docente
- Capacitación Didáctica
- Contenidos de la asignatura que imparte
- Redacción
- Caligrafía
- Ortografía
- Buenos Modales
- Vocabulario y Dicción
- Integración en las Tics
- Uso y cuidado del cuaderno
- Relevancia en la información



Se pueden observar los 12 aspectos o propósitos trabajados por los docentes en las diferentes áreas. El gráfico muestra en orden descendente el grado de influencia o repercusión que han generado estos aspectos trabajados en la vida personal de cada uno de los estudiantes encuestados.



El siguiente gráfico es una representación estimada en valor de por ciento según el orden de prioridad que le han colocado los estudiantes.

## CONCLUSION

El trabajo realizado por estos 9 docentes de la licenciatura en Educación Básica, concentración Lengua Española y Sociales junto a sus 55 estudiantes ubicados en tres secciones de la misma, ha de considerarse esencial en la formación de maestros, ya que fue puesto de manifiesto que los estudiantes de estas tres secciones ingresaron con un nivel "bajo" de acuerdo al perfil de ingreso de la institución, por lo que se hace necesario trabajar de manera conjunta actividades consideradas como "Buenas Prácticas" de aula para de este modo colaborar para que puedan alcanzar o al menos aproximarse al perfil del egresado de la institución.

Un aspecto relevante de acuerdo a la encuesta realizada con los estudiantes es que la institución presta especial atención al desempeño de la Práctica Profesional, ya que la "Vocación de Maestro" pasó a ser el



aspecto más destacado a nivel general seguido de la "Práctica Docente", es decir los docentes muestran especial interés por el desempeño de la misma.

Queda evidenciado, además que la caligrafía, ortografía, comunicación oral y escrita así como la valoración de su persona a través de la forma de vestir son renglones o aspectos que permean en las diferentes asignaturas incluyendo el área de matemáticas.

Se pudo constatar que los docentes del recinto Félix Evaristo Mejía, ubicados en la Provincia Monte Plata, realizan de manera adecuada la labor asignada ya que no se limitan a los propósitos y estrategias trazadas por el programa, sino que se rompen esquemas, o paradigmas, permitiendo la incursión de nuevos propósitos para el logro de un maestro integral encaminado a alcanzar el perfil de egreso de la institución y de este modo contribuir a elevar la calidad de los maestros en el Sistema Educativo Dominicano.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alcántara Invonny. Diariolibre.com 26 de abril 2014. Solo el 25 % de los aspirantes a maestros y directores pasó el concurso del Ministerio de Educación.
- Boggino Norberto & otros. Aprendizaje y nuevas perspectivas didácticas en el aula. Editora Homo Sapiens. Argentina.
- Espaillat Teresa y Milagros Concepción (2001). Formación del Profesorado. Cambios Sociales y Práctica Docente. Papelería Editorial Gamma. Santo Domingo Rep. Dom.
- Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología. Resolución No. 36-2011. De fecha 15 de diciembre 2011. Santo Domingo, Rep. Dom.
- Pacto Nacional para la Reforma Educativa en la República Dominicana (2014-2030) [www.isfodosu.edu.do/.../CES-CTA-PACTO%20EDUCATIVO-Documen](http://www.isfodosu.edu.do/.../CES-CTA-PACTO%20EDUCATIVO-Documen).

### 3. d. El aprendizaje móvil y los microcontenidos para la formación de docentes: un análisis explicativo en la República Dominicana. Por el Licdo. Fidel Fabián Jiménez

#### Introducción

Con el desarrollo de múltiples tecnologías que han surgido en los últimos años como parte de la evolución de la web 2.0 (blogs, wikis, redes sociales, marcadores sociales y demás), los contenidos digitales abiertos, la realidad aumentada, consolas portátiles de videojuegos, dispositivos móviles multifuncionales, la computación en la nube, etc. (entre otros...), se ha propiciado la utilización de estas herramientas en todas las áreas, incluyendo la educación.

Pensando en la comodidad, facilidad y rápido acceso a la información, elementos como las tabletas, los teléfonos inteligentes, los reproductores de contenido multimedia y los computadores ultra portátiles se han convertido en los sustitutos perfectos de textos y cuadernos, y agregan funciones de comunicación inalámbrica a través de redes de conexión a Internet de alta velocidad. En el contexto de los países desarrollados, muchos son los casos de escuelas y universidades que están utilizando las herramientas de computación móvil para potenciar el proceso aprendizaje-enseñanza y la colaboración entre alumnos y profesores, dando paso al fenómeno aprendizaje móvil o mLearning.

La alta penetración a la computación móvil en países de América Latina, y específicamente en la República Dominicana, exige suministrar recursos educativos (en microcontenidos) en un formato que permita ser utilizado en los medios que ya utilizan los estudiantes (dispositivos móviles), suponiendo una necesidad y una manera educativa e innovadora para potenciar el aprendizaje aprovechando que los alumnos ya poseen el medio.

Diversos informes demuestran que el aprendizaje móvil es una tendencia educativa que se está desarrollando en la actualidad y seguirá madurando en los próximos meses, debido a que apoya en el proceso enseñanza-aprendizaje y fomenta la creación de nuevos conocimientos a través de las tecnologías y la colaboración. Por tanto, es necesario que se desarrollen proyectos que fomenten el aprendizaje móvil en la República Dominicana, donde el tema ha sido poco estudiado.

La investigación realizada es de tipo explicativa utilizando un enfoque cuantitativo, ya que recauda información objetiva para explicar el posible uso de los microcontenidos como recursos educativos para el aprendizaje móvil en los estudiantes del Instituto Estatal de Formación Docente de la República Dominicana: Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU); se pretende incursionar e indagar en este tema que ha sido poco estudiado en nuestro contexto. Por otro lado, se trata de analizar la factibilidad y la disposición de docentes formadores y en formación, de utilizar estos recursos en el proceso enseñanza-aprendizaje, así como integrarlos en su futura acción docente.

Existe una gran cantidad de estudiantes que poseen un teléfono inteligente o un dispositivo de computación móvil en el recinto Félix Evaristo Mejía, hecho que coincide con testimonios de profesores que han observado el fenómeno en sus aulas. Es por ello que el crecimiento de la computación móvil en el país como se ha señalado, y específicamente en esta institución de educación superior, exige suministrar recursos educativos (en microcontenidos) en un formato que permita ser utilizado en los medios que ya utilizan los estudiantes (dispositivos móviles), suponiendo una necesidad y una manera educativa e innovadora para potenciar el aprendizaje aprovechando que los alumnos ya poseen el medio.

Para complementar este estudio también se entrevistó sobre la temática a los directores de tecnología educativa de los Ministerios de Educación (MINERD) y Educación Superior Ciencia y Tecnología (MEESCyt), así como a especialistas de Tecnologías de la Educación que dirigen estas áreas en 3 universidades formadoras de docentes reconocidas del país [La Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD, pública-estatal) y dos prestigiosas universidades privadas].

#### Objetivos

##### General

Determinar la tecnología móvil utilizada por los estudiantes y docentes de licenciatura en Educación Básica del recinto Félix Evaristo Mejía y su disposición para integrar microcontenidos educativos como apoyo de las asignaturas para el desarrollo del aprendizaje móvil.

### Específicos:

1. Discernir qué tipo de tecnología móvil utilizan los estudiantes y docentes del recinto Félix Evaristo Mejía (FEM).
2. Investigar el uso que hacen los estudiantes y docentes del recinto Félix Evaristo Mejía (FEM) de sus dispositivos móviles.
3. Identificar la disposición conferida al aprendizaje móvil por parte de los estudiantes y docentes del recinto Félix Evaristo Mejía.
4. Determinar el grado de interés que tienen los estudiantes de licenciatura de Educación Básica del FEM, en aprender por medio de microcontenidos educativos los tópicos de las asignaturas a través de sus dispositivos móviles.
5. Indagar si los estudiantes y docentes consideran que usar microcontenidos educativos de las asignaturas pueden potenciar aprendizajes significativos por medio de actividades dentro y fuera del aula.

### **Perspectiva teórica**

Es indudable que los alumnos en contacto con las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) se benefician de varias maneras y avanzan en esta nueva visión del usuario de la formación. Esto requiere acciones educativas relacionadas con el uso, selección, utilización y organización de la información, de manera que el alumno se forme como un maduro ciudadano de la sociedad de la información (Salinas, 2004).

En la educación hemos sido testigos de que los recursos didácticos mediados por tecnologías son una alternativa para desarrollar procesos de aprendizaje. “La implementación de estos medios ha generado el diseño de diversos ambientes, más allá de los presenciales y es así como es común ahora encontrar que, con el apoyo de estos recursos tecnológicos (con mayor o menor uso), se habla de ambientes multimodales, ambientes combinados o mixtos (blended learning, b-Learning), ambientes digitales en línea por Internet (electronic learning, e-Learning) y, recientemente, ambientes de aprendizaje móvil (mobile learning, mLearning)” (Ramírez Montoya, 2009).

“Se denomina Aprendizaje Móvil, en inglés, Mobile Learning, al proceso que vincula el uso de dispositivos móviles a las prácticas de enseñanza-aprendizaje en ambiente presencial o a distancia que permite, por

un lado, la personalización del aprendizaje conforme a los perfiles del estudiante y por el otro, el acceso a contenidos y actividades educativas sin restricción de tiempo ni lugar” (Aguilar, Chirino, Neri, Noguez, & Robledo-Rella, 2010).

Algunos dispositivos móviles ligados al aprendizaje son las laptops, teléfonos celulares, teléfonos inteligentes, reproductores de audio portátil, iPods, relojes con conexión, plataformas de juegos, etc.; conectadas a Internet, o no necesariamente conectadas” (Ramírez Montoya, 2009). También han aparecido los phablets o híbridos de celulares con tablets, de pantallas de 5,5 a 7 pulgadas.

Estado de la cuestión del Aprendizaje Móvil en América Latina y República Dominicana

El Mobile Learning (aprendizaje móvil o en movimiento), propone un nuevo modelo pedagógico que pretende explotar todo el potencial didáctico de estos dispositivos y fomentar su uso como herramienta eficaz para facilitar la enseñanza y el aprendizaje en el contexto escolar. Es así como ha surgido el término BYOD, lo que traducido al inglés sería “Bring your own device”: trae tu propio dispositivo. El concepto es una variante de la computación 1-a-1, en el cual los estudiantes traen sus dispositivos personales para integrarlos en las actividades del aula como pueden ser tomar notas, colaborar en asignaciones de la clase, conducir investigación en Internet y usar aplicaciones académicas basadas en la nube. (CDW LLC., 2012)

“La implementación de modelos 1 a 1 en América Latina va en aumento. Las implementaciones van desde dotar a cada estudiante con un computador portátil que este puede llevar a su casa o que permanece en la Institución Educativa, hasta el modelo en el que los estudiantes traen a la clase su propio dispositivo (BYOD). Independientemente del modelo que se adopte, los dispositivos móviles en la educación facilitan el aprendizaje personalizado, contextualizado, colaborativo, interactivo y ubicuo”. (Portal Eduteka, 2014)

“Lo ideal para el buen uso de estos recursos móviles sería que el entorno de aprendizaje virtual, así como los contenidos y actividades en ella incluidos y todas las herramientas de colaboración y comunicación que la componen, sean accesibles desde este tipo de dispositivos móviles, de forma que aquellos alumnos que tengan dichos recursos, puedan seguir su formación a través de MLearning. A su vez, los contenidos educativos incluidos en este tipo de recursos deben ser

más bien contenidos cortos, concisos, claros, sencillos y ágiles. Por el momento lo más habitual son juegos educativos, algunos contenidos de matemáticas y algunos contenidos de música, así como contenidos en formato texto, en pdf. Debemos perfeccionar tanto los dispositivos móviles como los contenidos educativos de las diversas etapas para que sean compatibles. [...] El aprendizaje móvil se está implantando en niveles superiores de Educación, aunque perfectamente puede implantarse en niveles de Educación Secundaria, Bachillerato, Estudios Universitarios y Educación de Adultos. (Tello, Galisteo & Pelayo, 2014).

La información que se “consume” en un dispositivo móvil generalmente es ligera y resumida precisamente porque la finalidad es interactuar en movilidad, además de que las prestaciones de los equipos son limitadas en términos de desempeño y almacenamiento. A este tipo de información portable se le denomina microcontenido. Refiriéndose al microcontenido educacional, Fugisawa (2011, pg. 1203) señala:

“El microcontenido es estudiado sobre la perspectiva de un objeto o elemento de aprendizaje con movilidad. Se admite que tal concepción de microcontenido venga a favorecer la construcción de nuevos conocimientos y el surgimiento de nuevas interrelaciones entre conceptos, con posibilidad de ampliar la gama de entendimiento de los alumnos a respecto del tema tratado por el profesor”. (p.1203).

Los tres últimos Informes anuales Horizon correspondientes a los años 2011-2013, sobre las nuevas tecnologías que tendrán repercusión en el campo de la enseñanza, el aprendizaje y la expresión creativa de la enseñanza universitaria y escolar de los próximos cinco años en el marco de Iberoamérica, señalan que existe una tendencia hacia el aprendizaje móvil para ser adoptado dentro de año o menos [The New Media Consortium (NMC), 2011, 2012, 2013]. En varios países de América Latina esto es una realidad, evidenciándose en el desarrollo de importantes proyectos a nivel escolar, universitario y de grupos sociales.

Según estudios de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en su serie de documentos de trabajo sobre aprendizaje móvil (WPSML, 2012), identifico las iniciativas de aprendizaje móvil en América Latina que se han llevado a cabo en los últimos dos años registrando más de 42 proyectos en diferentes países. También este organismo implementó un programa de acciones

y recursos encaminados a estudiar de qué manera las tecnologías móviles pueden contribuir en el logro del programa Educación para Todos (EPT); en su página web publicó una serie de 5 documentos con guías, recomendaciones y consideraciones para la implementación del mLearning en el aula y las instituciones educativas: a) directrices para las políticas de aprendizaje móvil (2013), b) el futuro del aprendizaje móvil (2013), c) aprendizaje Móvil para Docentes – América Latina (2012), d) aprendizaje Móvil para Docentes – Temas Globales (2012), e) aprendizaje Móvil y Políticas – Cuestiones Clave (2013). (Portal Eduteka, 2014)

En otro ámbito, Flores & Mariscal (2010) indican que la telefonía móvil se ha convertido en la TIC con mayor penetración en el mundo. A finales de 2009, existían más de 4.6 mil millones de teléfonos móviles activos, una base más de cuatro veces mayor que la de la telefonía fija. En América Latina, a marzo de 2010, el número superaba los 505 millones, equivalente a una penetración de más de 91% [...]. La tecnología móvil ha llegado a segmentos de la población a los que ninguna otra TIC había alcanzado (Flores & Mariscal, 2013, pgs. 2-3).

Mientras en otros países de la región Latinoamericana se desarrollan importantes avances en esta modalidad de aprendizaje, en la República Dominicana no se está llevando a cabo, a pesar de la rápida evolución que ha tenido el sector de las telecomunicaciones y del fácil acceso a dispositivos móviles. De acuerdo al Instituto Dominicano de las Telecomunicaciones (INDOTEL) significó que el país registra 963 mil 265 teléfonos fijos, 9.9%; y 8 millones 449 mil 283 de telefonía móvil (86.7%) a finales del año 2009. Otro informe estadístico del tercer trimestre del 2012, señala que existen 2, 020,038 líneas móviles con servicios de comunicación de datos o conexión a Internet, (se muestra en resumen de estas estadísticas en la siguiente figura). Esta sorprendente cifra no incluye la cantidad de dispositivos móviles no-celulares: tabletas, netbooks, phablets, reproductores de video y música, entre otros.

Datos más recientes de la Encuesta Nacional de Hogares de Propósitos Múltiples (ENHOGAR) 2013 revela que República Dominicana ha evolucionado en materia de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en los últimos 8 años. Por grupos de edades, los jóvenes de 15 a 19 años son los mayores usuarios (83%) y por nivel de instrucción alcanzado, los que poseen título universitario y de postgrado alcanzan un 88%.

En los hogares, el aumento experimentado también ha sido notable: en 2005, un 9% tenía computadora, frente a un 25% en 2013.

Destaca que de 2005 a 2013, el uso de Internet entre las personas de 12 años y más aumentó de 16% a 46%, casi el triple. En tanto que, los jóvenes de edades comprendidas entre los 15 y los 19 años llevan la delantera en cuanto al uso de esta tecnología (80%), les siguen de cerca los de 20-24 años con 73%. Por niveles de instrucción, los mayores usuarios son los que poseen título universitario y de postgrado, 86% para ambos casos.

De todos los dispositivos empleados para conectarse a la Red, en un 61% de los hogares con acceso a Internet sus miembros lo hacen mediante computadoras de escritorio, un 45% también accede a través de las computadoras portátiles, un 34% por la vía de celulares y un 7% con tabletas.

Todos los factores señalados anteriormente sobre la plataforma tecnológica y móvil con que cuenta el país, crean un entorno posible, idóneo y expedito para desarrollar proyectos de aprendizaje móvil en la República Dominicana.

Las líneas de investigación que sigue el estudio realizado, resulta atinada en momentos que la República Dominicana experimenta una transformación del currículum educativo, un aumento considerable de la inversión en el sector educación (de un 4% PIB) y priorización de la innovación en educación a través de las TIC. Entre los beneficios potenciales de estas tecnologías mencionaremos estos: ampliar el alcance y la equidad de la educación, facilitar el aprendizaje personalizado, proporcionar feedback y evaluación inmediatos, habilitar el aprendizaje en cualquier momento y en cualquier lugar, asegurar un uso más productivo del tiempo que pasamos en clase (flipped classroom), crear nuevas comunidades de aprendices, entre otros (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization UNESCO, 2013).

## Metodología empleada

La investigación realizada es de tipo explicativa utilizando un enfoque cuantitativo, ya que pretende recaudar información objetiva para explicar el posible uso de los microcontenidos como recursos educativos para el aprendizaje móvil en los estudiantes del recinto. Se seleccionaron las siguientes muestras: docentes en formación (256 estudiantes que cursan la licenciatura en

Educación Básica), 49 docentes formadores y 5 especialistas de informática educativa que laboran en el recinto FEM. También se consultó a agentes externos, conformado por una muestra de 6 directores y encargados de universidades reconocidas formadoras de maestros y directores de tecnología educativa del Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología y del Ministerio de Educación de la República Dominicana.

La investigación se realizó durante el cuatrimestre enero-abril 2014. Los instrumentos aplicados a las muestras fueron entrevistas cerradas y cuestionarios (un instrumento de recogida de datos para cada conglomerado de la muestra: estudiantes, docentes y especialistas), y para el llenado de la muestra de estudiantes se les pidió cumplimentar el cuestionario en papel y para los docentes y especialistas se les envió un cuestionario electrónico enviado por correo (e-mail), para cumplimentarlo en línea. Luego se tomaron las informaciones para su procesamiento con diversos programas de análisis y estadísticas como el Rstudio, SPSS y se extrajeron los resultados en gráficos e informes.

## Análisis de los resultados

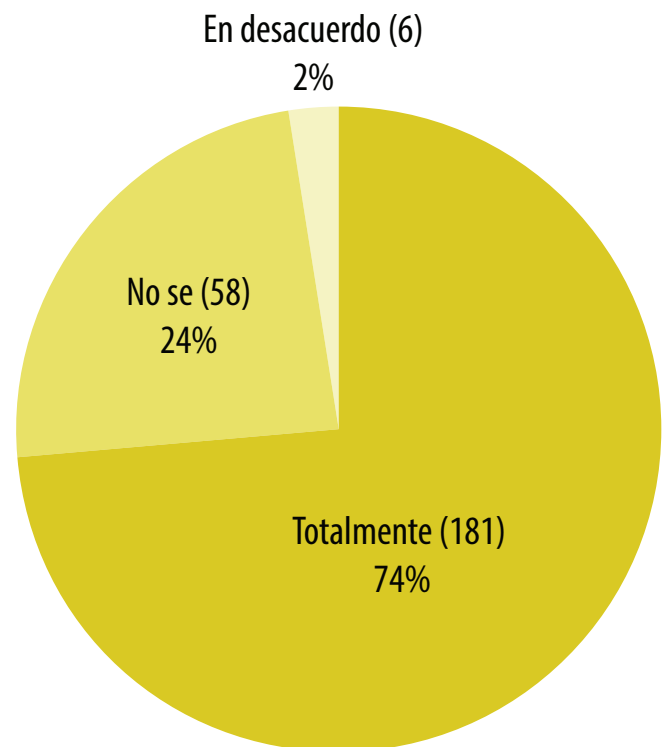
En el análisis de los datos recaudados lo primero que llama la atención es la cantidad de dispositivos con que cuentan los docentes y alumnos y el poco uso educativo que hacen de los mismos. Del grupo de docentes el 70% posee una Tablet, PC y teléfonos inteligentes o smartphones; el 95% posee una laptop o computador portátil, entre otros. En cuanto a los estudiantes, la accesibilidad a dispositivos móviles es menor, 20% posee teléfonos inteligentes, el 9% tabletas, el 33% posee laptops, y un 10% reproductores mp3, mp4 y ipods. A pesar de esta disponibilidad de equipos el 70% de los docentes afirman que lo utilizan para buscar información en Internet para una investigación, leer libros y ver videos educativos. En el caso de los estudiantes el 51% señalan que usan dispositivos móviles para actividades colaborativas relacionadas con las asignaturas, buscar información en Internet para investigaciones, ver videos educativos y leer libros. En esta parte se destaca que se está integrando poco a poco el mLearning pero aún falta explotar todas las ventajas que esto trae, por ejemplo para aprender idiomas, para utilizar ambientes virtuales móviles de aprendizaje, las redes sociales, video juegos educativos, aplicaciones para la realización de actividades fuera y dentro del aula, el hardware de los dispositivos para la exploración geográfica (GPS, cámaras digitales, etc.).

Por otra parte, el 100% de los docentes encuestados afirman que tiene alto interés en aprender a preparar microcontenidos con material didáctico de las asignaturas que imparten, en formatos portables y reproducibles en dispositivos móviles. En concordancia, los estudiantes en un 95% también tienen alto interés, así mismo este porcentaje de alumnos y alumnas sugiere que se realicen actividades de aprendizaje que involucren utilizar dispositivos móviles en el desarrollo de las asignaturas que cursan actualmente. El 71% de estos considera que si tuvieran la oportunidad de recibir contenidos en un formato de reproducción móvil (microcontenidos educativos para tu tableta o celular) de las asignaturas que cursan, les permitiría asimilar mejor el contenido. Por otro lado, los estudiantes fueron encuestados sobre el formato que le gustaría recibir contenido a estudiar en los dispositivos móviles y se observó una preferencia por el texto, imágenes y videos (más del 60%) y por igual se destaca que el 18% prefieren el contenido como aplicación instalada. Esta información es importante ya que permite adaptar los contenidos educativos para consumirlos en los dispositivos móviles por parte de los estudiantes y adaptarlos a sus preferencias y estilos de aprendizaje.

**Tabla1: Preferencia de formato para el contenido móvil por parte de la muestra de estudiantes:**

Formato preferido		Porcentaje
En texto	184	74.5%
en Imágenes	148	59.9%
en Sonido (archivo de audio mp3)	105	42.5%
en Videos	159	64.4%
en Videojuego	29	11.7%
Como una aplicación instalada	47	19.0%
Actividades de colaboración en línea	1	0.4%

El 94% de los estudiantes indican que les gustaría que se realicen actividades de aprendizaje que involucren utilizar dispositivos móviles en el desarrollo de las asignaturas. Así mismo, estos docentes en formación (74%) consideran que si tuvieran la oportunidad de recibir contenidos optimizados para dispositivos móviles y desarrollo de actividades en apoyo a las asignaturas les permitirá asimilar mejor los contenidos.



En otro orden tenemos las respuestas de los docentes formadores: el 92% considera que usar microcontenidos en formato de reproducción móvil de los contenidos que imparte en el aula pueden ayudar a sus estudiantes a desarrollar aprendizajes significativos. El 100% de esta muestra indican que necesitan ser capacitados y estarían en disposición de diseñar y distribuir microcontenidos con material didáctico de las asignaturas que imparten.

Por otro lado, tanto el grupo encuestado de 5 especialistas en tecnología educativa, los cuales también laboran en el recinto, así como el 95% de los docentes afirman que es necesario que a estos últimos se les capacite en el uso efectivo de dispositivos móviles como apoyo de actividades de aprendizaje y diseño de microcontenidos educativos. En los instrumentos también se recaudó información sobre el tamaño de pantalla de los dispositivos móviles, sistema operativo instalado, funciones que pueden realizar, entre otros datos, con el fin de que arrojaran información para la posible creación de microcontenidos y objetos de aprendizaje optimizados para estos equipos de los usuarios. De esta manera se podrían realizar acciones a favor de que el aprendizaje móvil pueda apoyar de manera efectiva los procesos de enseñanza-aprendizaje en los futuros docentes de Educación Básica de la República Dominicana. A continuación se muestra un resumen grafico

sobre las estadísticas de las respuestas de los especialistas en Tecnología educativa que labora en el Recinto Félix Evaristo Mejía.

En cuanto a las informaciones ofrecidas por los especialistas del área de tecnología educativa externos al ISFODOSU afirman que en la República Dominicana ha venido en crecimiento la portabilidad, accesibilidad y usabilidad de los móviles, tablets, celulares inteligentes o smartphones. Coinciden en que el mLearning es una tendencia importante a nivel internacional, pero en la República Dominicana no es una práctica común por parte de estudiantes y docentes. Los estudiantes están accediendo a estos dispositivos con fines de mejorar la comunicación y con fines de recreación lúdica. En el caso del profesorado señalan que al igual que con otras TIC ha habido resistencia para usarlos en su desarrollo profesional, mejorar la docencia y potenciar el aprendizaje en las actividades desarrolladas. A pesar de esto los docentes están mostrando interés lentamente y los especialistas pronostican que paulatinamente seguirá en aumento ésta práctica.

Al analizar las consideraciones de los especialistas también afirman que el aprendizaje móvil si se aplica de manera adecuada (reglamentando su uso y finalidad; para que no sea un componente que distraiga de los aprendizajes) puede resultar exitoso. Indican que si los docentes lo utilizan en el proceso enseñanza-aprendizaje van a encontrar alta receptividad y aceptación por parte de los estudiantes. Apuntan que el mLearning podría facilitar las posibilidades de acceso a recursos educativos de calidad, compartir experiencias e interactuar con expertos nacionales y de otros países de distintas áreas académicas. También ayudaría a aumentar la cobertura sin necesidad de ampliar las instalaciones físicas y de esta forma sumarnos a las tendencias mundiales de aprovechamiento de las TICs como herramientas para mejorar la calidad de la educación.

Consideran que es pertinente la integración curricular del aprendizaje electrónico (mLearning) en los programas para la formación de docentes. Consideran que habrá una integración masiva de estos gadgets en los próximos años, evolucionando en tecnologías tan ergonómicas, biométricas, portables en el cuerpo humano e innovadoras como el google glass, y otras desconocidas que vendrán inimaginables en la actualidad. Además está el hecho de que los futuros niños y jóvenes que están en el aula son y serán nativos digitales los cuáles necesitarán de nuevas metodologías

que integren herramientas TIC actualizadas donde estos dispositivos son y serán parte de su día a día en el acceso a la información y la comunicación.

Dentro de los puntos que los especialistas consideraron que son necesarios para que se desarrolle el aprendizaje móvil (mLearning) en la formación de docentes señalaron:

- Trabajar en la capacitación TIC de los docentes. Debido a la ausencia de formación de las herramientas tecnológicas móviles y sus posibilidades, por parte de los formadores de formadores.
- Revisar y supervisar el desarrollo de los planes de estudio y permearlos con actividades de integración de TIC a las diferentes asignaturas en las instituciones de educación superior que forman maestros.
- Mejorar la infraestructura tecnológica y de conectividad en nuestras escuelas e instituciones formadoras.
- Establecer planes de incentivos para que los docentes en formación tengan acceso a recursos tecnológicos, Internet de banda ancha y equipos móviles.

Por otro lado los especialistas señalaron algunos obstáculos que pueden impedir que se desarrollen proyectos educativos utilizando aprendizaje electrónico (mLearning) para la formación de docentes:

- Falta de confianza en esta tecnología por parte de las autoridades educativas, ya que se ha explorado poco el tema.
- Ausencia de aplicaciones y recursos educativos contextualizados para plataformas móviles.
- Resistencia y/o timidez de los formadores y posibles limitaciones económicas para el acceso a las herramientas móviles.

Por otra parte los especialistas externos fueron consultados acerca de los elementos pedagógicos, tecnológicos y de diseño que deben ser considerados para la producción de materiales adecuados para dispositivos móviles. En resumen las respuestas fueron:

- Los medios y plataformas móviles deben garantizar rapidez en el acceso y facilidad de uso de las diferentes aplicaciones educativas.



- El diseño del contenido educativo móvil debe ser rico en multimedia, con una metodología definida, sistemáticos, amigables, actualizados, intuitivos, breves y ligeros. En resumen definieron las características de los llamados microcontenidos educativos.
- En cuanto a la metodología resaltan que el proceso enseñanza-aprendizaje debe desarrollarse con nuevas herramientas, innovando con creatividad y con nuevos enfoques. Este nuevo paradigma requiere para su implementación una serie de componentes, entre ellos recursos humanos preparados para habilitar aplicaciones para esta modalidad.

tivas que fomenten el aprendizaje móvil y los microcontenidos educativos en la formación de docentes del país: capacitar a los docente formadores en el diseño de estrategias de enseñanza-aprendizaje centradas en el alumno y basadas en enfoque pedagógicos que integren las TIC al curriculum, y específicamente el mLearning como medio de apoyo. También se sugiere la formación de equipos multidisciplinares para la creación de recursos y aplicaciones educativas y de gestión académica. También podría mejorar el acceso a la tecnología mediante proyectos de adquisición de dispositivos móviles para maestros en formación y formadores, y luego medir el impacto de estas acciones a fin de ir realimentando el proceso para el apoyo al aprendizaje y la productividad.

## Conclusiones y recomendaciones

Uno de los fines de la escuela y la educación es formar ciudadanos que puedan integrarse y responder a las demandas que la sociedad exige, exhibiendo las competencias digitales que de ellos se esperan. La escuela no puede mantenerse al margen o evolucionar a un ritmo más lento que el mundo que la rodea, y la formación de docentes actualizados es un factor determinante para solucionar esta problemática. El aprendizaje informal, ubicuo, flexible está tomando gran auge. Con la metodología adecuada utilizando buenos contenidos, un teléfono inteligente, una tableta, una red social, cualquier elemento de consumo ordinario por parte de la población escolar puede ser utilizado eficazmente para promover un aprendizaje útil y funcional.

Como se ha señalado, diversos informes e investigaciones demuestran que el aprendizaje móvil es una tendencia educativa que se está desarrollando en la actualidad y seguirá madurando en los próximos meses y años, debido a que apoya el proceso enseñanza-aprendizaje y fomenta la creación de nuevos conocimientos a través de las tecnologías y la colaboración y creatividad que estas promueven. Este es un momento propicio debido al incremento en la penetración de la computación móvil en la República Dominicana, es una oportunidad para suministrar recursos educativos (en microcontenidos) en un formato que permita ser utilizado en los medios que ya utilizan los estudiantes (dispositivos móviles), suponiendo una necesidad y una manera educativa e innovadora para potenciar el aprendizaje aprovechando que los alumnos ya poseen el medio.

Es por ello que la investigación realizada en el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, puede servir de base para el desarrollo de proyectos e inicia-

## Referencias bibliográficas

- Aguilar, G., Chirino, V., Neri, L., Noguez, J., & Robledo-Rella, V. (2010, junio). Impacto de los recursos móviles en el aprendizaje. Recuperado el 20 de mayo 2013, desde la octava conferencia iberoamericana de sistemas, cibernética e informática: CISCI 2010: <http://goo.gl/qAIP1v>
- Blog e-learning infographics. (25 de noviembre de 2013). 10 mind-blowing mobile learning statistics infographic. Recuperado el 7 de septiembre 2014, desde <http://goo.gl/V5smWB>
- Castaño, Carlos, coord. (2009) Web 2.0.: el uso de la web en la sociedad del conocimiento. Investigación e implicaciones educativas. Universidad Metropolitana. Recuperado el 7 de septiembre 2014, desde <http://goo.gl/5Qdm5o>
- CDW LLC. People who get it™ (2012). Bring your own device. Preparing for the influx of mobile computing devices in schools. Recuperado el 31 de mayo 2014, desde <http://goo.gl/1vxSNI>
- Elearning Chef. (24 de agosto de 2014). Defining mLearning. Recuperado el 7 de septiembre de 2014, desde <http://elearningchef.com/defining-mlearning/>
- Flores, E., & Mariscal, J. (2010). Oportunidades y desafíos de la banda ancha móvil en América Latina. Acelerando la revolución digital: banda ancha para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: CEPAL. Recuperado el 31 de mayo 2014, desde [http://telecomcide.org/docs/publicaciones/DTAP\\_267.pdf](http://telecomcide.org/docs/publicaciones/DTAP_267.pdf)
- Fugisawa Souza, M. I. & Ferreira do Amaral S. (2011). Microcontenidos educativos para el aprendizaje móvil. Actas II congreso internacional sociedad digital: espacios para la interactividad y la inmersión / coord. por Manuel Gértrudix Barrio, Felipe Gértrudix Barrio; Francisco García (dir. congr.), Vol. 2, 2011, pgs. 1197-1206. Recoge los contenidos presentados a: congreso internacional sociedad digital (2. 2011. Madrid). Recuperado el 26 de abril 2013, desde <http://goo.gl/OET6Tc>
- MINERD (2014). Taller nacional sobre políticas docentes Santo Domingo, R.D. (s. f.). Recuperado el 26 de abril 2013, desde <http://www.minerd.gob.do>
- Observatorio de la Formación en Red SCOPEO. Universidad de Salamanca. (2011, noviembre). MLearning en España, Portugal y América Latina. Monográfico No.3. p.152. ISSN 1989-8266. Recuperado el 30 de mayo 2013, desde <http://scopeo.usal.es/wp-content/uploads/2013/04/scopeom003.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2012). Aprendizaje móvil para docentes en América Latina, Análisis del potencial de las tecnologías móviles para apoyar a los docentes y mejorar sus prácticas. Recuperado el 30 de mayo 2013, desde <http://goo.gl/IYZMeX>
- Portal Eduteka, (2014). Programa de la UNESCO para promover el aprendizaje móvil. Recuperado el 31 de mayo 2014, desde <http://www.eduteka.org/unesco-movil.php>
- Ramírez Montoya, M. S. (2009). Recursos tecnológicos para el aprendizaje móvil (mLearning) y su relación con los ambientes de educación a distancia: implementaciones e investigaciones. Recuperado el 20 de mayo 2013, desde RIED. Revista iberoamericana de educación a distancia, 2009 DIC; 12 (2). I.S.S.N.: 1138-2783: <http://goo.gl/pQfmh3>
- Ramírez, M. (2009). Recursos tecnológicos para el aprendizaje móvil (mLearning) y su relación con los ambientes de educación a distancia: implementaciones e investigaciones. I.S.S.N.: 1138-2783. In Revista RIED v. 12: 1, 2009. (p. 59). México.
- Rosman, P. (2008, enero). Mlearning - as a paradigm of new forms in education. Recuperado el 21 de mayo 2013, desde [http://custom.kbbarko.cz/e+m/01\\_2008/13\\_rosman.pdf](http://custom.kbbarko.cz/e+m/01_2008/13_rosman.pdf)
- Suhail Ahmed, P. (2012, febrero 10). The way we teach, the way they learn. procedia - social and behavioral sciences, volume 47, 2012, pag. 1554-1557. Recuperado el 22 de mayo 2013, desde Elsevier: <http://goo.gl/jU2Zn5>
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento, UNESCO, UOC, 1(1), 16.
- Tello, I., Galisteo, A. y Pelayo, S. (2014). M-Learning: experiencias actuales y clasificación de tendencias. Recuperado el 31 de mayo 2014, desde <http://goo.gl/vtzn4P>

- The New Media Consortium (NMC). (2011, 2012, 2013). Horizon report higher and k-12 education. Recuperado el 30 de mayo 2013, desde <http://www.nmc.org/publications>
- Tyagi, S. (28 de agosto de 2013). How mobile learning works. portal edudemic. Recuperado el 7 de septiembre 2014, desde <http://www.edudemic.com/how-mobile-learning-works/>
- UNESCO. (2013). UNESCO policy guidelines for mobile learning. p.10. Francia. Recuperado el 22 de mayo 2013, desde <http://goo.gl/5xeQDm>
- Upside Learning. (2013). Infographic: Why mobile learning is the future of workplace learning. Recuperado el 7 de septiembre 2014, desde <http://goo.gl/DNRolu>



5<sup>to</sup>

CONGRESO  
INTERNACIONAL



ideice

2014

PROFESIÓN  
DOCENTE:  
UNA  
DECISIÓN  
SOCIAL



4. PANEL: "EJECUCIÓN DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS"



## 4. Panel: “Ejecución de las políticas educativas”

### 4.a. “Estudio del estado nutricional de niños y niñas del primer ciclo de básica”. Por el Dr. Víctor Gómez.

#### Resumen

En este reporte se presentan la síntesis general de los resultados de la primera etapa del trabajo de campo, del proyecto de “Evaluación del Estado Nutricional de Niños y Niñas del Primer Ciclo de la Educación Básica del Sistema de Educación Pública de la República Dominicana. Esta etapa fue desarrollada en el período Octubre- Diciembre de 2013. El proyecto consiste en una evaluación del estado nutricional (EEN) de los niños y niñas del primer ciclo de la educación básica, utilizando técnicas antropométricas para determinar el nivel de salud y bienestar desde el punto de vista de la nutrición. Es decir, de la condición corporal resultante del balance entre la ingestión de alimentos y su utilización por parte del organismo. En este informe se cubre una muestra parcial de 2,048 niños y niñas, lo que corresponde con el 46,0% de la muestra planificada de 4,500 alumnos y alumnas. Desde el punto de vista de las regionales del sistema de educación, se completaron 9 de las 18 regionales, es decir el 50% de las mismas. Los resultados obtenidos muestran con claridad la existencia de diferencias del estado nutricional por sexo, grupos de edad y regiones. En el indicador de talla para la edad, las más afectadas son las niñas y en el de peso para la edad, los niños. Las mayores frecuencias observadas del déficit de talla para la edad, en la primera fase del trabajo de campo, corresponden a las regionales de Mao, Puerto Plata, Nagua, Cotuí, San Juan y Santiago. En el indicador de peso para la edad, en la muestra analizada para este informe, predomina la desnutrición global (deficiente peso para la edad), esta situación está más presente en los niños que en las niñas, en las edades a partir de los 10 años y en las regionales Mao, Santiago, San Juan y Cotuí. En la segunda fase del trabajo de campo, se espera completar la muestra planificada y obtener una perspectiva mucho más precisa del fenómeno de la deprivación antropométrica a nivel de regiones y a nivel nacional. En el indicador de peso para la edad, en la muestra analizada para este informe, predomina la desnutrición global (deficiente peso para la edad). Esta situación está más presente en los niños que en las niñas, en las edades a partir de los 10 años y en las regionales Mao, Santiago, San Juan y Cotuí. En la segunda fase del trabajo de campo se espera completar la muestra planificada

y obtener una perspectiva mucho más precisa del fenómeno de la deprivación antropométrica a nivel de regiones y a nivel nacional.

Palabras claves: Antropometría, alimentación escolar, desnutrición, deprivación antropométrica, nutrición infanto-juvenil, educación pública, República Dominicana.

#### Introducción

El proyecto de “Evaluación del Estado Nutricional de Niños y Niñas del Primer Ciclo de la Educación Básica del Sistema de Educación Pública de la República Dominicana”, como su nombre lo indica, consiste en una evaluación del estado nutricional de los niños y niñas del primer ciclo de la educación básica para determinar el nivel de salud y bienestar desde el punto de vista de la nutrición. Es decir, de la condición corporal resultante del balance entre la ingestión de alimentos y su utilización por parte del organismo.

El proyecto parte de la necesidad de mejorar el marco de actuación del Programa de Alimentación Escolar (PAE), en tanto herramienta de política pública no sólo del sistema educativo, sino de lucha contra la pobreza y la exclusión social. El PAE, tiene sus orígenes con la promulgación de las leyes números 222 y 2193 de los años 1943 y 1949 respectivamente, que establecieron las apropiaciones de fondos para esta primera etapa del desayuno escolar.

Desde mediados de los años 90s hasta la actualidad, el Programa se ha visto envuelto en una serie de dificultades e inconvenientes de tipo técnico y administrativos que han cuestionado su viabilidad y que se han acentuado en los últimos 5 años, hasta al punto de que a octubre de 2010, la prensa dominicana había identificado más de 2000 casos de intoxicaciones de niños y niñas, los cuales probablemente corresponden a los últimos tres o cuatro años de ejecución del Programa (Apolinar, 2010).

En el marco del Pacto por la Educación de la República Dominicana, suscrito a finales de marzo de 2014, se ha acordado la extensión generalizada de la jornada extendida en el sistema de educación pública, con lo que el PAE se redimensiona y expande su alcance y relevancia a partir del año escolar 2014-2015.

A partir de lo anterior y dada la vulnerabilidad demandada de un cambio biológico, como es el proceso de crecimiento y desarrollo de la población de niñas y niños que integra el primer ciclo de la educación pública básica, la presente propuesta de estudio constituye un esfuerzo pionero desde el punto de vista metodológico, que contribuirá con el fortalecimiento de las políticas públicas en materia de alimentación y bienestar estudiantil.

## Objetivos

Dado el carácter pionero de este proyecto en República Dominicana, se ha planteado un conjunto de objetivos enfocados no sólo en la realización de la EEN, sino también en la construcción de capacidades institucionales en la materia.

### Objetivo general:

- Fortalecer las capacidades técnico/científicas del MINERD para mejorar en el corto, mediano y largo plazo la eficiencia del proceso de toma de decisiones de las políticas públicas educativas e iniciativas específicas como el Programa de Alimentación Escolar.

### Objetivos específicos:

- Evaluar el EEN de las niñas y niños del sistema de educación pública de la República Dominicana mediante el uso de técnicas antropométricas de fácil aplicación y resultados confiables.
- Fortalecer la capacidad técnica del Ministerio de Educación pública para el monitoreo de corto, mediano y largo plazo del impacto del desayuno escolar en la calidad nutricional y rendimiento de las y los estudiantes.
- Generar una masa crítica con capacidades básicas para la realización de análisis y seguimiento nutricional a partir del uso de técnicas antropométricas.

El proyecto es ejecutado por el Ministerio de Educación a través del Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE). En el mes de julio de 2012, se suscribió el acuerdo específico entre la Universidad Autónoma de Madrid y el MINERD, para la asistencia técnica y científica requerida por el proyecto.

## Aspectos metodológicos

El eje central del proyecto es la realización de una EEN mediante toma de datos antropométricos, de composición corporal, fisiológicos, hábitos de vida y práctica de actividad física en niños y niñas del sistema de educación pública, comprendidos entre los grupos de edad de 5-9 y de 10 a 14 años del primer ciclo de básica del sistema de educación (MINERD, 2011).

### Alcance

La toma de datos se ha realizado hasta la fecha en 14 de las 18 regionales territoriales del MINERD. La toma de datos antropométricos ha seguido los protocolos del International Biological Programme (IBP), al igual que otros estudios similares realizados en América Latina y El Caribe (Baker, Weiner, International Biological, & Wenner-Gren Foundation for Anthropological, 1966; Mata-Meneses, Moya-Sifontes, Córdova, & Bauce, 2007).

La utilización de datos antropométricos para la EEN constituye por sí misma una metodología que se ha consolidado con el tiempo, dada sus ventajas en coste, fácil implementación y consistencia de sus resultados. De hecho, organismos como la Organización Mundial de la Salud (OMS), recomiendan su aplicación y han desarrollado estándares internacionales para permitir la comparación de resultados (OMS, 1995, 2011).

Se ha trabajado con una batería de 40 medidas antropométricas, distribuidas en tres categorías: longitudes, anchuras y peso (8 medidas tomadas en centímetros que incluyen estatura, estatura sentado, envergadura y el peso medido en kilogramos, etc.); pliegues, perímetros y capacidad vital (15 medidas tomadas en milímetros que incluyen los distintos tipos de pliegues y la capacidad vital medida en centímetros cúbicos) y por último, las medidas ergonómicas (unas 16 medidas tomadas en centímetros que incluyen la altura del ojo, sentado; altura del codo, sentado; altura poplítea, etc.). De las medidas anteriores, se calcularon variables derivadas tales como el índice de masa corporal (IMC), talla para la edad, peso para la edad, índice córmico, índice acromio-ilíaco, así como otras medidas estándares de composición corporal.

### Equipamiento científico

El equipamiento utilizado para la toma de datos antropométricos ha consistido principalmente en el Centurión Kit completo del fabricante Rosscraft®, que inclu-



ye: dos calibre Campbell calibre 20 (54 cm) y 10 (18 cm) para las medidas transversales: diámetros acromial y bicrestal; diámetros biepicondilar del húmero y biepicondilar del fémur. También incluye un segmómetro 4 (escala en cm) para la medición de segmentos medios y largos, un antropómetro y escuadra de cabeza para la estatura, y estatura sentado y cinta métrica (escala en cm) para envergadura y perímetros. Los datos de peso corporal total y composición corporal, se evaluaron utilizando una balanza TANITA de bioimpedancia modelo BC-601. Las medidas de pliegues de grasa subcutánea se tomaron con un pliómetro Holtain con precisión de 0.2mm.

La capacidad vital (cm<sup>3</sup>) se ha estimado con un espirómetro portátil tipo Buhl con boquillas desechables Baseline. El equipamiento utilizado, fue adquirido por el Ministerio de Educación exclusivamente para el desarrollo del proyecto y dar continuidad a los resultados obtenidos en posteriores momentos del ciclo vital.

### Resultados preliminares

Las medias obtenidas en las variables analizadas a nivel nacional no muestran diferencias estadísticamente significativas entre sexos. Los resultados nacionales relativos, se presentan en dos formatos: en un nivel desagregado por sexo y en un segundo nivel desagregado por grupos de edad y sexo.

El análisis estadístico mostró que las diferencias fueron significativamente mayor en las niñas respecto a los niños, en todos los grupos de edad para los pliegues cutáneos y el porcentaje de grasa corporal total. Para el resto de variables no se constataron diferencias desde el punto de vista estadístico. Más de 50% de la población estudiada se clasifica como normopeso. Sumando los distintos grados de delgadez, se aprecia que el 22,8% se encuentra en estas categorías mientras que el 10,5% en las de sobrepeso y obesidad. Las categorías extremas tanto por exceso como por defecto están representadas de modo diferente en niños y niñas. Así, la delgadez es más frecuente en varones mientras que el sobrepeso es más frecuente en las niñas. La categoría extrema de exceso de peso (obesidad) es semejante en ambos grupos.

Cuando se analiza la distribución de la clasificación del estado nutricional según el IMC por edades y sexo, se puede observar cómo a lo largo del proceso ontogenético se mantiene de modo mayoritario la situación de normopeso. Hasta los 9 años, se aprecia una frecuencia más

elevada de desnutrición principalmente en los varones. A partir de esta edad, la situación de bajo peso es menos frecuente. Por el contrario el exceso de peso se ha encontrado más (para todos los grupos de edad) en las niñas respecto a los niños, evidenciándose una modulación ligada al cambio biológico de las fases preadolescentes.

### Conclusiones

Lo primero es reiterar que los resultados obtenidos hasta la fecha son parciales y por ende sujetos a la culminación del trabajo de campo en las regionales pendientes. Lo anterior es particularmente válido para el nivel nacional del análisis. Las omisiones que tiene el presente informe, por consiguiente, obedecen a las restricciones de los datos analizados.

Tomando en cuenta lo anterior, los resultados obtenidos muestran con claridad la existencia de diferencias del estado nutricional por sexo, grupos de edad y regiones. Estos resultados requieren ser afinados para el nivel nacional dado que al final de la primera fase del estudio de campo, únicamente se han completado 9 de 18 regionales y el 46% de la muestra en lo relativo al número de niños y niñas que tiene que ser evaluados mediante antropometría. En el indicador de talla para la edad, las más afectadas son las niñas y en el de peso para la edad, los niños. Lo que si parece ser un claro patrón emergente en el estudio, es que las velocidades del proceso de crecimiento en los niños y niñas son divergentes desde el punto de vista de las distintas regionales del sistema de educación pública, lo que en principio y sujeto a verificación pudiera explicar las tendencias de bajo peso en niños y niñas. Lo anterior, tendrá que ser validado con los resultados nacionales y con las demás regionales pendientes, especialmente las del Distrito Nacional y la Provincia de Santo Domingo.

Detrás de los resultados anteriores se esconde una realidad más compleja que indudablemente se encuentra determinada por patrones nutricionales que se relacionan con las posibilidades de acceso socioeconómico a una ingesta adecuada así como con factores ambientales. Los resultados definitivos del estudio en materia nutricional, permitirán aclarar los patrones subyacentes que en este momento no pueden visualizarse con claridad para el nivel nacional. En el nivel regional, queda el desafío de cruzar y solapar la información antropométrica obtenida, con la encuesta nutricional aplicada a las familias de los niños y niñas así como con el análisis de las características socioeconómicas y culturales de la alimentación.

Los resultados de las regionales muestran un hecho social y económico relevante y es que, en el interior del país con excepción de las grandes aglomeraciones urbanas de Santiago de los Caballeros, la Provincia de Santo Domingo y el Distrito Nacional, la educación pública del primer ciclo de básica es la primera opción de las familias, en muchos casos con independencia de su nivel de ingreso, como ocurre en regionales como las de Mao y Montecristi.

En las grandes aglomeraciones urbanas, los estratos de ingresos medios en adelante, tienen como alternativa el espectro de centros privados de educación, mientras que los estratos de ingresos más bajos tienden a utilizar la educación pública, lo que tiene importantes repercusiones nutricionales que serán analizadas una vez completada la muestra global.

Dado que el Estado dominicano, con el apoyo del sector empresarial y la sociedad civil ha suscrito recientemente un Pacto por la Educación que entre otras medidas incluye la implementación de la tanda extendida y la profundización del Programa de Alimentación Escolar, no cabe dudas de que los hallazgos del presente estudio pueden ser un insumo estratégico para la construcción de una política de nutrición escolar más que de alimentación, que atienda de forma efectiva las diferencias y requerimientos nutricionales de los alumnos y alumnas de las distintas regiones del país.

A pesar de que el resultado más importante del presente estudio, es la realización de la Evaluación Nutricional, se recuerda que se contempla la entrega de un análisis de las medidas ergonómicas que se han tomado conjuntamente con las medidas antropométricas de tipo nutricional. Por último, el proyecto se encuentra en el inicio de la segunda fase de campo, en la que se espera completar las regionales que aún están pendientes, priorizando el trabajo en las regionales del Distrito Nacional, la Provincia de Santo Domingo y la región Este del país.

## Referencias bibliográficas

- Apolinar B. El drama del desayuno escolar. 2010; Available at:<http://www.listin.com.do/la-republica/2010/10/14/162563/El-drama-del-desayuno-escolar>. Accessed July/26, 2011.
- Baker PT, Weiner JS, International Biological Programme, Wenner-Gren Foundation for Anthropological Research. The biology of human adaptability. Oxford: Clarendon P.; 1966.
- Berkey CS, ScD, Rockett HRH, Gillman MW, Colditz GA. One year changes in activity and inactivity among 10- to 15-year-old boys and girls: relationship to change in body mass index. *Pediatrics* 2003;111(4):836-843.
- Burrows R, Díaz N, Muzzo S. Variaciones del índice de masa corporal (IMC) de acuerdo al grado de desarrollo puberal alcanzado. *Revista Médica de Chile* 2004(132):1363-1368.
- Departamento de Estadística. Ministerio de Educación de la República Dominicana. 2011. Santo Domingo, D. N.
- Del Real SI, Sánchez Jaeger A, Barón MA, Díaz N, Solano L, Velásquez E, et al. Estado nutricional en niños pre-escolares que asisten a un jardín de infancia público en Valencia, Venezuela. *Archivos Latinoamericanos de Nutrición* 2007;57(3):248-254.
- Gómez-Valenzuela V. Estimación de una función de producción de salud para valorar los impactos ambientales del uso de agroquímicos en el valle Constanza-Tireo. CONIAF. Santo Domingo. 2006.
- Lomaglio DB, Dip NB, Bejarano I, Alfaro EL, Di pierri JE, Marrodán MD, et al. Componentes de la talla en escolares residentes a distintos niveles altitudinales de Argentina. *Revista Española de Antropología Física* 2009;29:118.
- Componentes de la estatura en escolares residentes a distintos niveles altitudinales del noroeste argentino. XVI Congreso de la SEAF Madrid: Sociedad Española de Antropología Física (SEAF); 2010.
- Maestre López MI, Cabañas Armesilla MD, Herrero de Lucas A. Cambios de la proporcionalidad corporal durante el crecimiento en edades adolescentes. *Biomecánica* 2006;14(1):58-63.
- Marrodán MD. El cuerpo nos habla: evaluación del estado nutricional. *Apuntes de Ciencias* 2010(214):17-24.
- Martín Acero R, Romero Nieves JL, Crescente Pippi JL, Fernández del Olmo M, Cardesiin Villaverde JM, Rodríguez Guisado FA. Crecimiento somático de escolares en Galicia: comparación con otras poblaciones y estándares. *Revista Española de Antropología Biológica* 2002 (2004);23:43-56.
- Martínez Alvarez JR, Varela Moreiras MD, Marrodán Serrano MD, González, Montero de Espinosa M. La nutrición escolar: mitos y realidades. *Apuntes de Ciencias* 2010(214):11-18, 23-30.
- Mata-Meneses E, Moya-Sifontes MZ, Córdova M, Bauce G. Estudio longitudinal de las variables antropométricas de dimensión y composición corporal en escolares de educación básica. Caracas-Venezuela. *Nutrición Hospitalaria* 2007;22(4):478-486.
- Moreno-Romero S, Marrodán Serrano MD. Evaluación nutricional de escolares Hausa de Batata (Sur de Níger). *Observatorio Medioambiental* 2009;12:155-165.
- Análisis de composición corporal durante el crecimiento en función de la altitud geográfica, grado de etnicidad y nivel socioeconómico. XVI Congreso de la SEAF; 6-9 de Julio 2009; Madrid: Sociedad Española de Antropología Física (SEAF); 2010.
- Morillo Pérez A, Guerrero Arias A, Marmol J. Atlas de la Pobreza en la República Dominicana 2005. 2005:479. Secretariado Técnico de la Presidencia. Santo Domingo, D. N.
- Nutrinet.org. Programa Desayuno Escolar en República Dominicana. Available at: <http://rdominicana.nutrinet.org/antecedentes/28-programa-desayuno-escolar-en-rep-dominicana>. Accessed July/26, 2011.
- Oficina Nacional de Estadística (ONE). VIII Censo Nacional de Población y Vivienda 2002. Available at:<http://www.one.gob.do/index.php?module=articles&func=view&catid=120>. Accessed Mayo/20, 2011.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). El estado físico: uso e interpretación de la antropometría. 1995;854.

- Organización Mundial de la Salud (OMS). Patrones de Crecimiento Infantil. Available at:[http://www.who.int/childgrowth/publications/physical\\_status/es/index.html](http://www.who.int/childgrowth/publications/physical_status/es/index.html). Accessed Mayo/19, 2011.
- Oyhenart EE, Dahinten SL, Alba JA, Alfaro EL, Bejarano IF, Cabrera GE, et al. Estado nutricional infanto juvenil en seis provincias de Argentina: variación regional. *Revista Argentina de Antropología Biológica* 2008;10 (1):1-62.
- PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo). Informe sobre Desarrollo Humano República Dominicana 2008. 2008:519.
- Prado Martínez C, Fernández del Olmo R, Anuncibay Hernanz J. Evaluación de la calidad de la dieta y su relación con el estatus nutricional en niños y adolescentes de 9 a 15 años de la ciudad de Madrid. *Antropo* 2007(14):61-73.
- Grasa corporal y distribución de la adiposidad en escolares latinoamericanos y españoles. XVI Congreso de la SEAF:Diversidad humana y antropología aplicada; 6-9 de Julio 2009; Madrid: Sociedad Española de Antropología Física (SEAF); 2009.
- Rosique J, Restrepo MT. Asociación de la morfología corporal con el estrato socioeconómico en adolescentes de Medellín (Colombia). *Revista Española de Antropología Física* 2004;24:49-62.
- Sheaffer RL, Mendenhall W, Lyman O. Elementos de Muestreo. México, D. F.: Grupo Editorial Iberoamerica; 1987.
- Tristán Fernández JM, Ruíz Santiago F, Pérez de la Cruz, A., Lobo Tanner G, Aguilar Cordeiro MJ, Collado Torreblanca F. Influencia de la nutrición y del entorno social en la maduración ósea del niño. *Nutrición Hospitalaria* 2007;22(4):417-424.
- World Bank. DATA. 2012; Available at:<http://data.worldbank.org/country/dominican-republic>. Accessed July/26, 2012.

#### 4.b. “ Construyendo un horizonte investigativo en la escuela: Una experiencia de Balance crítico situacional de las escuelas y los aprendizajes de las niñas y de los niños, año 2014”. Por la Licda. Maljory Peña (POVEDA)

##### Introducción

Los procesos formativos organizados y desarrollados desde el Centro Cultural Poveda en el marco de la Política de apoyo a los aprendizajes de los primeros grados del Nivel Básico en lectura, escritura y matemática creada por el Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD) en el 2011, se concretan en el Programa de formación en competencias de lecturas, escrituras y matemáticas que se implementa en las Regionales Educativas del Eje Sur: 01 (Barahona), 02 (San Juan), 03 (Azua), 04 (San Cristóbal), 10 (Santo Domingo II), 15 (Santo Domingo III), y 18 (Bahoruco).

Este Programa de formación se sustenta en los fundamentos y principios del Diseño Curricular Actualizado para el Nivel Primario, el Modelo Pedagógico del Nivel Primario y la Propuesta Socioeducativa del Centro Cultural Poveda, que parte de las particularidades de los contextos personales y sociales de todos los actores involucrados: niñas, niños, maestras, maestros, madres, padres, equipos de gestión, técnicas y técnicos distritales y regionales.

Estos enfoques nutren y orientan los procesos a través de sus principales estrategias de formación y acompañamiento a las y a los docentes. Desde la formación y el acompañamiento se crean diversas oportunidades pedagógicas como talleres, grupos de estudio, comunidades de aprendizaje, para favorecer procesos

formativos integrales, dinámicos, críticos, autocríticos y transformadores. Las y los actores educativos participantes, quienes dialogan, analizan y reflexionan de manera continua sus acciones, comparten inquietudes, construyen y reconstruyen prácticas, concepciones y esperanzas, valoran siempre los conocimientos y aportes de todas y todos.

Después de dos años y medio de implementación de este programa, cuyo camino de transformación se ha ido construyendo con visión inclusiva, democrática y participativa, se desarrolla el Balance crítico situacional de las escuelas y de los aprendizajes de las niñas y de los niños, una estrategia formativa de evaluación.

Esta estrategia formativa que se inicia en el primer semestre de este año 2014, plantea la evaluación desde un enfoque procesual, formativo, participativo y propositivo, orientado a la reflexión crítica de los procesos y las prácticas institucionales y pedagógicas, y a la construcción de propuestas oportunas para la mejora de los aprendizajes, con la participación activa de todas y todos los actores educativos.

El Balance crítico situacional, como experiencia formativa y valorativa, movilizó a 1,678 escuelas de las Regionales Educativas 01, 02, 03, 04, 10, 15 y 18, posibilitando una mirada holística a los procesos que desarrollan, con especial énfasis en los procesos pedagógicos que acompañan la construcción de conocimientos en los primeros grados del Nivel Primario (de 1ro. a 4to.), acordes con los componentes curriculares y el contexto sociocultural.

En el siguiente cuadro se observa la cantidad de escuelas y la población participante por Regional Educativa:

REGIONAL	ESCUELAS	MIEMBROS EQUIPOS DE GESTIÓN	MAESTRAS Y MAESTROS 1RO. Y 2DO.	MAESTRAS Y MAESTROS 3RO. Y 4TO.	NIÑAS Y NIÑOS	TÉCNICAS Y TÉCNICOS REGIONALES	TÉCNICAS Y TÉCNICOS DISTRITALES
01	135	277	302	388	20,311	5	32
02	308	525	552	539	25,112	5	27
03	326	618	756	774	34,483	3	16
04	303	400	764	813	38,416	2	19
10	281	630	880	1,142	75,469	11	42
15	157	479	773	820	48,624	4	21
18	168	419	431	497	22,415	5	33
TOTAL	1,678	3,348	4,458	4,973	264,830	35	190

Es importante destacar también, la participación de madres, padres y tutoras/tutores que colaboraron con las y los docentes con gran interés, responsabilidad y compromiso.

Esta experiencia que hoy compartimos, propone criterios y concepciones novedosas para la escuela dominicana que favorecen reenfocar la mirada a las prácticas y a los procedimientos evaluativos tradicionales con el fin de que la evaluación empiece a ser vista y asumida como un proceso auténtico, integral, inherente al proceso de aprendizaje y a todo el trabajo curricular en cada institución educativa.

La pregunta obligada es, ¿Qué ha estado pasando durante este año 2014 en las escuelas de las 7 Regionales Educativas que acompañamos desde el Centro Cultural Poveda?

Hemos estamos reflexionando en los procesos de aprendizaje de la lectura, la escritura y la matemática vinculados a los procesos de evaluación. En este sentido, realizamos el Balance crítico situacional de las escuelas y de los aprendizajes de las niñas y de los niños con los siguientes propósitos:

- Realizar una mirada global a la gestión institucional desde los ámbitos administrativos y pedagógicos, que posibilite una visión integral del entorno y funcionamiento de cada escuela, así como de los procesos pedagógicos que desarrollan las maestras y los maestros en los salones de clases.
- Posibilitar que todas las escuelas, desde la investigación-acción participativa, reflexionen sus procesos institucionales y pedagógicos, y continúen generando acciones encaminadas al fortalecimiento de los mismos para la mejora de los aprendizajes de las niñas y de los niños.
- Constatar el estado de los aprendizajes de las niñas y de los niños de 1ro. a 4to. grados desde los procesos de alfabetización inicial concretados en el Diseño Curricular y en el Modelo Pedagógico del Nivel Primario de la República Dominicana enfocando la mirada a las competencias de Lengua y Matemática.
- Fortalecer los espacios de reflexión y toma de decisiones participativas en las escuelas, aportando desde una dinámica transformadora, a los cambios que se desean con miras

a la mejora de la calidad institucional, con especial énfasis en los aprendizajes de las niñas y de los niños.

- Valorar los niveles de apropiación por parte de las y de los docentes de las estrategias que se han venido construyendo y aplicando desde el Programa de formación en competencias lectoras, escritas y matemáticas, en coherencia con el Modelo Pedagógico, y la incidencia que van teniendo los procesos en los aprendizajes de las niñas y de los niños.

### Principales referentes teóricos

En la alfabetización inicial, la evaluación se concibe como un proceso natural, continuo, sistemático, participativo, reflexivo, crítico, con carácter verdaderamente formativo, que parte de la actuación activa de las niñas y de los niños, tomando en cuenta sus contextos, sus realidades y todos aquellos factores que de una u otra manera inciden en sus procesos de aprendizaje. Una evaluación integrada a los procesos de aprendizaje, que se centra en ellas y en ellos y en sus procesos de desarrollo, sus fortalezas, necesidades, intereses, ritmos, estilos, en sus procesos de lectura, escritura y aprendizaje de la matemática; permitiéndoles aplicar sus conocimientos de forma creativa y darse cuenta de lo que conocen, lo que saben, lo que son capaces de hacer y lograr por sí mismos.

Esta perspectiva de evaluación auténtica de los aprendizajes es uno de los referentes teóricos que fundamentan el Balance crítico situacional de las escuelas y de los aprendizajes de las niñas y de los niños. Una experiencia evaluativa que toma en cuenta todos los aspectos que intervienen en la formación de las niñas y de los niños de 1ro. a 4to. Grados y les hace partícipes de manera activa, de sus propios procesos evaluativos, mediante estrategias formadoras y cualitativas, propuestas en coherencia con el Diseño Curricular Actualizado del Nivel Primario y el Modelo Pedagógico del Nivel Primario para la promoción de aprendizajes en función de las competencias fundamentales, el uso de instrumentos y medios diversos acordes a las competencias que se han de evaluar y en contextos similares a las situaciones reales que vivirá la y el estudiante.

Desde esta mirada auténtica, el Balance crítico situacional de las escuelas y de los aprendizajes de las niñas y de los niños, además de brindar informaciones relevantes para la toma de decisiones que contribuyan a mejorar la calidad de los mismos, valora otros aspectos concer-

nientes a la práctica docente y al funcionamiento de las escuelas, motivando a maestras y a maestros a la reflexión y a la valoración permanente de sus prácticas pedagógicas para enriquecer los procesos de evaluación, realizando una valoración real de los avances, logros y dificultades en el proceso. Además, ofrece informaciones válidas para que tanto maestras, maestros, como los miembros de los equipos de gestión y los demás miembros de las comunidades educativas, puedan confirmar si se encaminan hacia las metas educativas propuestas o necesitan introducir mejoras y cambios en cualquier aspecto relacionado con los procesos educativos y pedagógicos, que redunde en la calidad de los mismos, y por ende, de las instituciones educativas.

En este sentido, el Balance crítico situacional incorpora también el enfoque de investigación-acción participativa, que en el contexto escolar favorece el desarrollo de la investigación de los procesos pedagógicos e institucionales, así como de los aprendizajes de las y los estudiantes y los demás miembros de la comunidad educativa. A partir de este enfoque se generan procesos reflexivos, participativos, valorativos con la implicación de todos los actores, quienes partiendo de las necesidades evidenciadas toman decisiones conjuntas y responsables, de manera autónoma como escuela, planteando, construyendo y desarrollando nuevas propuestas de mejora y transformación de las prácticas y de los aprendizajes de las niñas y de los niños.

La acción evaluadora, considerada de este modo, no se queda en la valoración exclusiva de los aprendizajes de las niñas y de los niños, sino que además, propicia que cada escuela revise y valore críticamente su quehacer educativo, considerando diversos aspectos fundamen-

tales de la gestión institucional y de la gestión pedagógica en los salones de clases que podrían incidir positiva o negativamente sobre los aprendizajes de las niñas y de los niños como son la infraestructura, el entorno escolar, la planificación de la escuela, la organización, las relaciones, la ambientación de los espacios, los recursos didácticos, entre otros. Todo esto, con el fin de proponer estrategias de mejora que favorezcan avances significativos en los aprendizajes de las niñas y de los niños, en una escuela abierta y atrayente, donde sopla aire fresco y se crean las condiciones para que ellas y ellos aprendan y vivan alegremente.

### Metodología empleada

La metodología asumida para la realización del Balance crítico situacional de las escuelas y de los aprendizajes de las niñas y de los niños sigue el criterio de construcción de conocimientos individuales y colectivos, que privilegia el intercambio dialógico y reflexivo con la realidad y los contextos de las y los sujetos participantes, tomando en cuenta sus experiencias y aprendizajes previos, así como también sus necesidades, posibilidades, intereses, sentimientos, aspiraciones, para generar nuevos conocimientos y nuevas prácticas en perspectiva transformadora.

Para la implementación de este proceso formativo, valorativo e investigativo, se construyó una ruta formativa organizada en 6 fases que incluyen los procesos desarrollados con los equipos técnicos regionales y distritales, los equipos de gestión de las escuelas y las maestras y los maestros que acompañan los grados 1ro. 2do., 3ro. y 4to. del Nivel Primario:

FASES	PROCESOS	RESPONSABLES
PRIMERA FASE	Construcción propuesta del proceso de Balance crítico situacional de las escuelas y de los aprendizajes de las niñas y de los niños.	<b>Equipo pedagógico del Centro Cultural Poveda y Equipos técnicos distritales y regionales</b>
	Estudio, análisis y revisión crítica de la propuesta de Balance crítico situacional.	
	Construcción de la ruta de sentido para la formación y el acompañamiento del proceso de Balance crítico situacional.	
	Construcción de los diseños y documentos bases para las diferentes jornadas formativas con las maestras, los maestros y los equipos de gestión de las escuelas, y de los diferentes instrumentos a aplicar.	
SEGUNDA FASE	Desarrollo de la primera jornada formativa con los equipos de gestión.	<b>Equipo pedagógico del Centro Cultural Poveda y Equipos técnicos distritales y regionales</b>
	Desarrollo de la primera jornada formativa con las maestras y los maestros.	

FASES	PROCESOS	RESPONSABLES
TERCERA FASE	<p>Aplicación del Balance crítico situacional en las escuelas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentación del proceso a los demás miembros de la escuela: Junta de Centro, APMAE, maestras y maestros, niñas y niños.</li> <li>• Revisión de los documentos que avalan la vida de la escuela: proyecto de centro, planificación estratégica, normas de convivencia del centro, los registros de asistencia del personal, entre otros.</li> <li>• Revisión de informes de los procesos de acompañamientos pedagógicos realizados durante el año escolar vigente.</li> <li>• Recopilación de las informaciones requeridas en el Instrumento de valoración de la gestión institucional.</li> <li>• Análisis de las informaciones recopiladas a través del Instrumento de valoración de la gestión institucional.</li> </ul>	<b>Equipo de gestión de las escuelas</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicación de las pruebas de Lengua y Matemática a las niñas y a los niños de 1ro. a 4to. grados.</li> <li>• Análisis de las pruebas de Lengua y Matemática aplicadas a las niñas y a los niños de 1ro. a 4to. grados.</li> <li>• Análisis de las informaciones recopiladas sobre los aprendizajes de las niñas y los niños a través de las pruebas de Lengua y Matemática.</li> </ul>	<b>Maestras y maestros acompañados por los equipos de gestión</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Socialización de los resultados del Balance crítico situacional, tanto de la mirada a la escuela, como de la mirada realizada mediante las pruebas, a los aprendizajes de las niñas y de los niños en Lengua y Matemática.</li> </ul>	<b>Equipo de gestión, maestras, maestros y otros miembros de las comunidades educativas</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acompañamiento al proceso de aplicación del Balance crítico situacional en las escuelas.</li> </ul>	<b>Equipos técnicos distritales, regionales y equipos pedagógicos del Centro Cultural Poveda</b>
CUARTA FASE	Desarrollo de la segunda jornada formativa con las maestras y los maestros.	<b>Equipos técnicos distritales, regionales y equipos pedagógicos del Centro Cultural Poveda</b>
QUINTA FASE	Construcción participativa en las escuelas de los planes de acción para la mejora y el fortalecimiento de la gestión institucional y de los procesos pedagógicos.	<b>Equipos de gestión, maestras, maestros, y otros miembros de las comunidades educativas</b>
	Acompañamiento al proceso de construcción de los planes de acción para la mejora y el fortalecimiento de la gestión institucional y de los procesos pedagógicos.	<b>Equipos técnicos distritales, regionales y equipos pedagógicos del Centro Cultural Poveda</b>
	Acompañamiento a la puesta en marcha de los planes de acción para la mejora y el fortalecimiento de la gestión institucional y de los procesos pedagógicos.	<b>Equipos técnicos distritales, regionales y equipos pedagógicos del Centro Cultural Poveda</b>
SEXTA FASE	Jornada de socialización y valoración de los procesos del Balance crítico situacional de las escuelas y de los aprendizajes de las niñas y de los niños.	<b>Equipos técnicos distritales, regionales y equipos pedagógicos del Centro Cultural Poveda</b>
	Cada escuela entrega al equipo técnico distrital, el Instrumento de valoración de la gestión institucional completado y analizado y los planes de acción para la mejora y el fortalecimiento de la gestión institucional y los procesos pedagógicos.	<b>Equipos de gestión de las escuelas y los equipos técnicos distritales</b>
	Jornada de valoración de los procesos del Balance crítico situacional de las escuelas y de los aprendizajes de las niñas y de los niños.	<b>Equipos técnicos distritales, regionales y equipos pedagógicos del Centro Cultural Poveda</b>
	Elaboración y presentación de informes distritales del estado de situación de los centros educativos y de los aprendizajes de las niñas y de los niños.	<b>Equipos técnicos distritales, regionales y equipos pedagógicos del Centro Cultural Poveda</b>

Los diferentes procesos que los equipos pedagógicos del Centro Cultural Poveda desarrollaron de manera conjunta con los equipos técnicos regionales y distritales conllevaron intensas jornadas de estudio, formación, confrontación de las propias prácticas evaluativas, armonización de criterios y enfoques, construcción y revisión crítica de diseños y documentos para las diferentes jornadas formativas con las maestras, los maestros y los equipos de gestión de las escuelas y construcción de los diferentes procedimientos e instrumentos a aplicar.

A partir de este recorrido de los equipos pedagógicos del Centro Cultural Poveda y los equipos técnicos regionales y distritales se logró:

- El enriquecimiento de la propuesta del Balance crítico situacional.
- La definición clara y precisa de la metodología para su realización.
- La apropiación de la metodología por parte de los equipos.
- La organización y desarrollo de las jornadas formativas con los equipos de gestión y las maestras y los maestros.



- El acompañamiento y seguimiento a las escuelas en la implementación del Balance, la sistematización de los procesos vividos y la construcción y puesta en marcha de los planes de acción para las mejoras institucionales y de los procesos pedagógicos.

Con los equipos de gestión de las escuelas se llevaron a cabo 2 jornadas formativas:

- En la primera jornada se orientó todo el proceso de valoración para que cada escuela, como comunidad educativa, pudiera hacer la mirada reflexiva y crítica a los procesos que desarrolla, profundizando en sus propias realidades, desde la mirada de todas y todos sus actores, identificando fortalezas, necesidades, procesos estancados, posibilidades de mejora, etc., con apoyo de un instrumento general sobre la gestión institucional y pedagógica que se les facilitó. También, se motivó que cada una, cada uno de sus miembros, se mirara individualmente y en colectivo, reflexionando y valorando su accionar desde el rol que desempeña y su incidencia en los procesos educativos y pedagógicos que se desarrollan en la escuela. Y así, desde una dinámica propositiva y transformadora, plantear los cambios necesarios.
- En la segunda jornada se recuperaron las experiencias vividas en las escuelas, el antes, el durante y el después de la implementación del Balance crítico situacional, analizando en comunidades de aprendizaje los resultados, la sistematización de los procesos desarrollados, haciendo hincapié en la construcción de los planes de acción para la mejora institucional y de los aprendizajes de las niñas y de los niños a partir de los resultados. Se valoraron los planes de acción construidos y el acompañamiento a la implementación de dichos planes para el fortalecimiento de los procesos de alfabetización inicial.

Con las maestras y los maestros se desarrollaron dos jornadas formativas que favorecieron la profundización en los siguientes aspectos:

- Los procesos de lectura, escritura y el aprendizaje de las matemáticas desde la diversidad textual y situaciones de aprendizaje.

- El sentido de la evaluación desde un enfoque orientado a la valoración real de los aprendizajes alcanzados por las niñas y los niños y sus potencialidades.
- El proceso de corrección y análisis de las pruebas de Lengua y Matemática aplicadas a las niñas y a los niños.
- La sistematización y el análisis de los resultados.
- Las acciones para la mejora en función de las necesidades identificadas.

Para la aplicación de las pruebas a las niñas y a los niños se tomaron en cuenta las siguientes orientaciones:

- Crear ambientes favorables y relajados en los salones de clases a fin de garantizar una mayor y mejor atención y concentración de ellas y ellos.
- Conversar con ellas y ellos de manera natural, creando un clima de confianza y apertura hacia el proceso.
- Motivar y orientar las pruebas, el para qué y el cómo las trabajarían.
- Preparar y organizar con anticipación todos los materiales y recursos a utilizar.
- Leer reactivos por reactivos, de manera pausada.
- Aclarar inquietudes y dudas que surjan.
- Motivar al trabajo individual y sin prisas.
- Acompañar de manera cercana los procesos y observar atentamente los trabajos de las niñas y de los niños para que ninguno se quede atrás.
- Estar atentas y atentos a lo que va aconteciendo en los salones de clases, anotando en cuadernos y registros las situaciones que se dan: cómo trabajaban las niñas y los niños, si escriben sus datos personales, si se apoyan de algunos referentes visuales para trabajar, si se fijan de una amiguita o amiguito, si se paran a ayudar a alguien, si trabajaban solas y solos, sin ninguna ayuda, si sacan sus cuadernos y libros, etc.
- Socializar las pruebas con ellas y ellos después de su aplicación, no sólo para conocer las respuestas sino para reforzar las competencias y los contenidos abordados en éstas.

En cuanto a los instrumentos utilizados en la implementación del Balance crítico situacional, se trata de instrumentos contextualizados y coherentes con un enfoque de evaluación procesual, formativo, participativo y propositivo, construidos y validados con técnicas y técnicos regionales y distritales. Estos instrumentos son:

- Los diseños para las diferentes jornadas formativas con las maestras, los maestros y los equipos de gestión de las escuelas.
- Los pasos para la aplicación del Balance crítico situacional como forma de garantizar la calidad de su aplicación.
- El instrumento general sobre la gestión institucional y pedagógica trabajado por los equipos de gestión en sus escuelas, con la participación de los diferentes actores educativos.
- Las orientaciones para la selección de textos, creación de situaciones significativas para la evaluación y la construcción de reactivos de evaluación en un proceso de alfabetización inicial.
- Las matrices para la construcción de reactivos de Lengua y de Matemática.
- Las pruebas de Lengua y Matemática aplicada a las niñas y a los niños son pruebas mixtas cimentadas en actividades y situaciones diversas que contienen reactivos cerrados para completar, selección múltiples y falso y verdadero; reactivos semi-cerrados; y reactivos abiertos que muestran procesos y que pueden tener diferentes respuestas, responderse de manera libre, con expresiones propias, o resolverse utilizando diferentes estrategias. Fueron estructuradas de acuerdo a las competencias específicas de Lengua y Matemática para cada grado.
- Las matrices con los indicadores de Lengua y Matemática para la corrección, que permiten visualizar de manera procesual, las competencias, destrezas y habilidades desarrolladas por las niñas y los niños a partir de los indicadores (logrados, no logrados, en proceso).
- Las orientaciones para la construcción de los planes de acción para la mejora de los procesos institucionales y pedagógicos.
- La matriz de recuperación de lo vivido en la implementación del Balance crítico situacional con preguntas propuestas para respon-

der de manera individual lo que fue este proceso en los salones de clases: antes, durante y después de la aplicación de las pruebas.

- Las orientaciones para la sistematización del proceso del Balance Crítico Situacional de cada distrito educativo.

## Principales resultados y su discusión

Los principales resultados del Balance crítico situacional de las escuelas y de los aprendizajes de las niñas y de los niños son los siguientes.

### Con relación a las escuelas

- Se dinamizaron los procesos institucionales y pedagógicos.
- Se promovió la participación, la corresponsabilidad, el trabajo en equipo y el compromiso colectivo para favorecer los aprendizajes de las niñas y los niños.
- Se recuperaron y recrearon la posibilidad de encontrarse como comunidad educativa para mirar, dialogar y reflexionar sobre las niñas y los niños, sobre sus necesidades particulares, y la toma de decisiones para favorecer sus procesos de aprendizaje.
- Se construyeron e implementaron los planes de acción para la mejora con estrategias diversas y contextualizadas pensadas a partir de las necesidades institucionales y pedagógicas evidenciadas en el proceso de valoración.
- Se han fortalecido como comunidades de aprendizaje que pueden “mirarse” a sí mismas, desde dentro, haciendo de la investigación una tarea cotidiana reflexiva y constante para la mejora y el fortalecimiento de los procesos institucionales y pedagógicos.
- Se han dado cuenta de que pueden funcionar con mayores niveles de autonomía y que se pueden hacer cargo de su desarrollo interno. Que pueden hacer sus procesos evaluativos con la participación de toda la comunidad educativa y planificar sus acciones en función de sus necesidades y realidades, y desarrollarlas con sus propios recursos, sin que tengan que estar esperando que lleguen de otro lado a decirles lo que tienen que hacer o cómo hacer lo que les corresponde.

### Con relación a los equipos de gestión

- Se integraron muy activamente a las acciones formativas y supieron dar cuenta de las experiencias vividas en sus escuelas.
- Reflexionaron profundamente sobre su rol y la responsabilidad de acompañar y enfocarse en los procesos pedagógicos para garantizar que las niñas y los niños aprendan de manera significativa y reciban todo lo que necesitan para su desarrollo integral.
- Desde los acompañamientos que hicieron al proceso, conocieron y apreciaron los niveles de avance de las niñas y de los niños, así como sus necesidades más evidentes. También, pudieron obtener informaciones importantes respecto al quehacer pedagógico de las maestras y los maestros en los salones de clases, que les permitieron hacer sus observaciones y aportes para la mejora.

### Con relación a las maestras y a los maestros

- Se sintieron muy valoradas y, valorados en ser maestra y maestro porque se depositó en ellas y en ellos la confianza de evaluar a sus niñas y a sus niños sin la intervención de personas ajenas a las escuelas. De esta manera pudieron descubrir y ver con mayor claridad, desde su rol, lo que han hecho, lo que hacen o lo que han dejado de hacer, lo que pueden hacer distinto, y también reconocer lo que tienen que mejorar o fortalecer.
- Reconocieron y valoraron que todos los procesos con las niñas y los niños deben ser acompañados a fin que ellas y ellos puedan ir reflexionando sobre sus propios aprendizajes y que puedan encontrar sus propias estrategias y mecanismos para aprender.
- Se dieron cuenta de que necesitan estudiar e investigar para continuar fortaleciendo sus prácticas pedagógicas. Reconocieron que necesitan ampliar sus referentes teóricos sobre la evaluación para poder enriquecer las experiencias evaluativas de las niñas y de los niños con estrategias motivadoras, creativas, abiertas y flexibles.
- Han creado consciencia de que necesitan potenciar aún más su creatividad a fin de enriquecer los procesos de aprendizaje con sus niñas y sus niños a partir de la diversidad textual y situaciones de aprendizaje.

- Con la aplicación de las pruebas de Lengua y Matemática se sintieron seriamente interpelados ya que pudieron evidenciar situaciones de debilidades importantes que hasta ese momento desconocían de sus estudiantes, reconociendo y lamentando en muchos casos, el poco interés y la despreocupación que habían mostrado hacia ellas y ellos y sus aprendizajes. Esto les llevó a repensar y reorientar los procesos pedagógicos para lograr mejores resultados con sus niñas y sus niños.
- En cuanto a las pruebas de Matemática, evidenciaron algunas debilidades importantes en las competencias específicas del área. En algunos casos, esto limitó significativamente el acompañamiento a las niñas y a los niños al momento de presentar alguna inquietud o necesidad, especialmente en las preguntas concernientes a la resolución de problemas.

### Con relación a las niñas y a los niños

- Cada una y cada uno fue mirado de manera natural, en su integralidad y en su contexto. Fueron tomados en cuenta desde sus individualidades, valorando sus procesos personales, sus necesidades, intereses, preferencias; se observaron sus aprendizajes de manera diferenciada, sus ritmos, estilos y estrategias; los avances cualitativos de cada una y de cada uno con respecto a sus competencias lectoras, escritas y matemáticas.
- En su mayoría, participaron activamente en el proceso. A pesar de no estar acostumbradas y acostumbrados a recibir pruebas, se mostraron interesadas e interesados, espontáneos, alegres y libres; con inmensa motivación por conocer, por saber, por expresar sus ideas y sentimientos, por aprender, por demostrar lo que saben.
- Efectuaron las pruebas de Lengua y Matemática con el acompañamiento y seguimiento cercano, consciente, activo y continuo de maestras, maestros, equipos de gestión y otros actores educativos que pudieron orientarles de manera oportuna y evidenciar de la forma más justa y equilibrada, sus niveles de avance en sus competencias lectoras, escritas y matemáticas.

- Sus mayores fortalezas estuvieron en las competencias de comprensión y producción oral. Hay niñas y niños que presentan muy buen dominio oral, se expresan con coherencia y claridad, con un vocabulario enriquecido, hacen inferencias, predicen y sacan conclusiones, siguen instrucciones con suma facilidad, hacen conexiones lógicas, etc.
- Las mayores dificultades las evidenciaron en las competencias de comprensión y producción escrita. No obstante, hay que destacar que hay muchas niñas y muchos niños que están leyendo y escribiendo de manera convencional aunque cada una y cada uno, desde su realidad, necesita ser acompañada y acompañado y recibir el apoyo y seguimiento necesario para seguir avanzando.
- En cuanto a aspectos específicos de la lengua escrita, las dificultades que presentaron estuvieron relacionadas con las sílabas compuestas y las inversas, la segmentación de palabras, el uso de las mayúsculas, la descomposición de palabras en sílabas, omisión e inversión de letras, mezcla de letras cursivas y script, mezcla de mayúsculas y minúsculas y poco manejo de los signos de puntuación.
- En matemática, mostraron debilidades importantes especialmente en las competencias de razonar y argumentar, representar y resolución de problemas.

#### Con relación a los equipos técnicos distritales y regionales

- Reflexionaron y asumieron con gran compromiso su propio rol investigativo y esa posibilidad de introducirse en los procesos educativos y pedagógicos de cada escuela, y poder apoyar en la toma de decisiones relevantes.
- Reafirmaron su compromiso con la tarea educativa, mejorando desde ellas y ellos mismos, desde el rol que desempeñan, atendiendo esos aspectos nodales de su formación en los que necesitan enfocarse y empeñarse para continuar fortaleciendo sus prácticas y así se produzcan las reales transformaciones educativas.

## Conclusión

El proceso del Balance crítico situacional de las escuelas y de los aprendizajes de las niñas y de los niños constituye un importante aporte para la mejora de las prácticas evaluativas en los primeros grados del Nivel

Primario. Ha sido valorado como el primero en la historia de la educación dominicana en donde se realiza una evaluación asumida como natural y formativa, confiando sobre todo, en las y los docentes y los equipos de gestión, en su honestidad y seriedad para llevar a cabo un proceso confiable que les sirve como fuente de información importante y veraz sobre los aprendizajes de las niñas y de los niños y sus propias prácticas.

Las experiencias desarrolladas en el marco de este proceso se fueron construyendo de manera participativa y democrática, desde la vida y la práctica de los actores involucrados, constituyendo un repensar, reaprender y recrear las acciones cotidianas de la escuela en un diálogo permanente para impulsar procesos investigativos que posibiliten la construcción de un horizonte institucional compartido orientado a la mejora de la gestión institucional y pedagógica, y de los aprendizajes de las niñas y de los niños.

Todo lo que se generó al interior de las escuelas nos motiva a mirar y valorar profunda y continuamente el hacer como oportunidad de actualización, innovación y fortalecimiento personal y profesional, asumiendo con mayor responsabilidad la tarea de favorecer los procesos de aprendizaje de las niñas y de los niños, quienes esperan y necesitan que todas y todos nos comprometamos en ofrecerles mayores oportunidades para aprender, crear y crecer, tomando en cuenta sus necesidades, intereses y preferencias.

Podemos decir, que las escuelas públicas dominicanas, pertenecientes a las Regionales Educativas 01, 02, 03, 04, 10, 15 y 18 a partir de este proceso formativo y valorativo han provocado una gran sacudida y movilización al interior de las mismas. Han iniciado un camino hacia la construcción de una cultura evaluativa que poco a poco irá fortaleciéndose para el cambio y la transformación educativa.

En este sentido, la invitación es continuar apostando y acompañando con toda la esperanza puesta en que Sí es posible seguir uniendo deseos, anhelos y sueños para continuar gestando compromisos cada vez más fuertes con esa escuela alegre, innovadora y creativa, propiciadora de aprendizajes con sentido PARA LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS.

*“Apostaremos como el agua que confía en el poder de la semilla, en el sol que guía al tallo en su estatura, y en la tierra que la nutre sin descanso”*

*Benjamín González Buelta*

## Bibliografía básica

- Bordas, M. y Cabrera, F. (2001): Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el Proceso. Revista Española de Pedagogía.
- Condemarín, M. y Medina A. (2006): Evaluación auténtica de los aprendizajes. Un medio para mejorar las competencias en lenguaje y comunicación. Chile: Editorial Andrés Bello.
- Equipo Primer Ciclo, Centro Cultural Poveda (2012). El levantamiento de estado de situación de los aprendizajes de las niñas y niños. Editorial Centro Cultural Poveda. Santo Domingo, República Dominicana.
- Equipo Primer Ciclo, Centro Cultural Poveda (2013). Propuesta Balance Situacional. Centro Cultural Poveda. Santo Domingo, República Dominicana.
- Gimeno, Consuelo (2009): Planificación y evaluación participativas: reflexiones desde los procesos educativos.
- Perrenoud, P. (2008): La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas. Buenos Aires: Colihue.
- Santos G. Miguel A. (1998): Evaluar es comprender. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Villalón, Malva (2008): Alfabetización inicial. Claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida. Universidad Católica de Chile.
- Zabalza, M.A. (1991): Diseño y desarrollo curricular. Madrid: Narcea.

#### 4. c. “Procesos de supervisión y su incidencia en la práctica docente”. Por la Licda. Adalgisa Méndez.

##### RESUMEN:

La presente investigación tiene como propósito general determinar la incidencia del proceso de supervisión realizado por el director en la práctica docente. En ésta se tomaron en cuenta las variables: Proceso de Supervisión del Director y la Práctica de los Docentes, que pueden facilitar o dificultar dicho proceso.

El diseño del estudio es no experimental. Es aquel que se realiza sin manipular deliberadamente variables. Es observar fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, para después analizarlos. Fernández y Baptista (1998, p.20) El instrumento con el cual se recolectaron los datos en esta investigación consistió en un cuestionario y como técnica la entrevista a técnicos distritales, docentes, coordinadora del Centro y a estudiantes de las escuelas en cuestión.

Los resultados del estudio mostraron la deficiencia que existe en la supervisión en los centros educativos. Se demostró que no hay buena gestión en la Escuela Montellano. La directora nunca ha supervisado a los docentes en su práctica. Además no los motiva en su desempeño. Quedó demostrado también, que en la Escuela Juan Lockward es todo lo contrario, según las entrevistas realizadas.

##### INTRODUCCIÓN

A través del tiempo, la supervisión ha sido vista como una actividad sujeta a controversias, pues se consideraba el error del maestro como delito, recibiendo de la persona autorizada una serie de amonestaciones.

Esta investigación tiene como propósito general determinar la incidencia que tiene el proceso de supervisión realizado por el director en la práctica docente. Para realizar esta investigación se hizo uso de los métodos y las técnicas en base a estudios de fuentes bibliográficas, relacionadas con el objeto central del tema.

El capítulo I, enfoca las funciones del director. Como sujeto importante dentro del proceso enseñanza-aprendizaje.

El capítulo II, contiene la descripción de los roles desempeñados por los docentes.

El capítulo III, trata de las competencias que deben poseer los directores para así realizar sus funciones con eficiencia. Luego del desarrollo de cada uno de los capítulos contiene la presentación de los resultados, en él se detallan los mismos mediante gráficas y tablas.

##### OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

###### Objetivo General

Determinar la incidencia que tiene el proceso de supervisión realizado por el director en la práctica docente.

###### Objetivos Específicos

Diagnosticar el nivel de cumplimiento de las Funciones del Director de la Escuela Básica Montellano y La Escuela Juan Lockward pertenecientes al Distrito Educativo 11-01 de Sosúa.

##### ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo se presentan los antecedentes de la investigación. Al respecto se describen, algunos de los estudios realizados sobre el tema en cuestión. (Proceso de Supervisión como Competencia del Director y su Incidencia con la Práctica Docente). Para trabajar este capítulo se consultaron varias fuentes tanto físicas como electrónicas.

La supervisión del director del centro educativo tiene un lugar estratégico en la construcción del desarrollo de las políticas educativas y juega un papel importante en todos los países del mundo. Cada país tiene su historia de supervisión aunque la esencia es la misma: la calidad educativa, con la finalidad única, que los estudiantes aprendan.

La supervisión en la República Dominicana desde los primeros días de la colonia hasta bien entrado al período republicano la labor educativa y la inspección estuvo a cargo de la iglesia católica, principalmente bajo la dirección de los frailes Franciscanos y Dominicos, quienes la organizaron de acuerdo a los deseos concretos de los monarcas católicos. Al inicio la supervisión escolar en la colonia estaba marcada con la primera disposición que regula el ejercicio de los maestros, atribuida a Enrique II de Castilla y confirmada por los reyes católicos.

Tradicionalmente la formación-supervisión es vivida por los maestros con una experiencia desagradable para ellos. Hoy se expresa más bien una acción democrática, interactiva y personalizada, en torno a hechos obser-

vados y observables. Es decir, una relación profesional personalizada que se establece a partir de observaciones directas de las interacciones maestros-alumnos descritas en detalles, de interacciones supervisor- maestros, con el fin de mejorar el desempeño de este último.

Cabe considerar la investigación realizada por Monnot, (2006, p.17), titulada "Supervisión para el acompañamiento docente", se realizó con el propósito de determinar la incidencia de la planificación en la práctica docente. Este estudio llegó a la conclusión que la planificación es importante, ya que facilita la labor docente. Por lo tanto se cumple que la planificación incide sobre el resultado del aprendizaje de los estudiantes y ayuda a obtener mayores beneficios en la práctica de cada docente sin importar su grado académico.

Villalobos, (2007,p.15) presenta una investigación denominada, "La supervisión en el acompañamiento y seguimiento al docente en la escuela básica", cuyo propósito fue determinar la importancia de la supervisión en el acompañamiento y seguimiento docente. Este estudio arrojó un resultado positivo, ya que se demostró a través del mismo que la supervisión cuando se realiza como debe ser, tiene resultados efectivos. En esta investigación se demostró, mediante los resultados de los instrumentos aplicados a docentes y estudiantes, que el acompañamiento sin darle el debido seguimiento los resultados son diferentes, el seguimiento es lo que garantiza la calidad del trabajo. Las investigaciones expuestas anteriormente tienen relación con el estudio, por cuanto manejan las mismas variables Supervisión del Director y la Práctica de los Docentes.

Núñez, (2006, p. 43), en su investigación, denominada "Supervisión escolar y desempeño laboral del docente", el propósito de la misma fue determinar la relación entre la Supervisión Escolar y el Desempeño Laboral del Docente. Obteniendo como resultado una relación alta y significativa entre las variables, significando con ello que la supervisión ejercida por los directivos en las instituciones objeto de estudio se relaciona altamente con el desempeño laboral de los docentes.

López, (2006, p.53), realizó un trabajo de investigación de maestría, titulada: "Formación pedagógica y desempeño laboral del docente de educación básica", tuvo como objetivo determinar la relación entre la Formación Pedagógica y el desempeño laboral en Educación Básica. Los resultados arrojados mostraron que los docentes aunque poseen una formación pedagógica, necesitan de la formación permanente que le

ayude a actualizarse. Este trabajo acerca de la Práctica Docente orientarán el proceso investigativo a través de la descripción de algunos autores para precisar la definición y características de las variables.

## MARCO METODOLÓGICO

En esta parte, se hace referencia a la metodología de la investigación, el tipo de estudio utilizado población, el proceso de selección de la muestra, las técnicas e instrumentos para recolección de datos, también, las estadísticas.

### Enfoque de la Investigación

El enfoque que se usó en esta investigación fue mixto porque logró determinar la incidencia que tiene el proceso de supervisión realizado por el director en la práctica docente. Según Sampieri (2007), el modelo mixto constituye el mayor nivel de integración entre los enfoques cuantitativos y cualitativos, donde ambos se combinan durante todo el proceso de investigación.

### Diseño de la investigación

Esta investigación se realizó con un diseño no experimental transaccional-descriptivo. Sampieri (2003), plantea que en estos diseños solo se observan los fenómenos tal y como se dan en su contexto natural para luego analizarlos sin manipular las variables. Estos también recolectan datos en un solo momento y su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado.

### Técnicas de la Investigación

Las técnicas que se utilizaron en esta investigación fueron: la encuesta, la observación y la entrevista a técnicos distritales, a los directores, a docentes y estudiantes de los centros educativos en cuestión. El tipo de la investigación es bibliográfica, de campo y descriptiva. Bibliográfica, porque se hizo uso de lectura y consulta de libros, tesis y cualquier otro tipo de información escrita que se consideró importante y necesaria para realizar la investigación. De campo, porque fue realizada en el lugar de los hechos, en el Distrito 01, Sosúa, Regional 11 de Puerto Plata, República Dominicana. El estudio es descriptivo, porque describe en forma detallada el Proceso de Supervisión del Director y la Práctica de los Docentes de Octavo Grado de dos Centros Educativos de dicho Distrito.

## Discusión y análisis de los resultados

En esta parte de la investigación se comparan los antecedentes y la teoría que lo sustenta junto a los hallazgos encontrados en la investigación.

Villalobos (2007, p. 93) indica que el acompañamiento pedagógico supone retos y compromisos; pasa a constituirse en un proceso, no en una acción de un momento. Tiene como propósito fundamental acompañar al docente en su crecimiento como persona y como profesional.

En el estudio se concluyó que el supervisor educativo solo realiza la supervisión cuando saben que sus superiores lo van a supervisar a él de lo contrario no la realiza. Es decir, no la ve como un deber que ayuda a cambiar la calidad de la educación. Estos resultados permitieron al investigador proponer un programa de capacitación dirigido al proceso de acompañamiento docente del supervisor educativo.

Los resultados obtenidos de la pregunta 4.5 relacionada con que si el director supervisa para ver si sus docentes ejecutan lo planificado, el 75% de los maestros encuestados de la escuela A expresaron que están en total acuerdo y el 25% de acuerdo; mientras que el 100% de los maestros de la Escuela B dice que está totalmente de acuerdo.

Alvarez (1996, p. 92), indica que la necesidad de acompañamiento del director hacia el docente sea periódica y su evaluación constante para atacar la raíz del problema. El acompañamiento docente es una acción positiva que cada vez contrasta más con la realidad observada en los centros educativos, debido a que la supervisión olvida o pasa por alto esta actividad tan importante y que se hace tan necesaria por su carácter integral, ya que la misma unificaría y orientaría a todos los actores del proceso educativo hacia una meta clara.

Cabe considerar la investigación realizada por Monnot, (2006, p.17), titulada "Supervisión para el acompañamiento docente". La misma se realizó con el propósito de determinar la incidencia de la planificación en la práctica docente. Este estudio llegó a la conclusión que la planificación es importante, ya que facilita la labor docente. Por lo tanto, se cumple que la planificación incide sobre el resultado del aprendizaje de los estudiantes y ayuda a obtener mayores beneficios en la práctica de cada docente sin importar su grado académico.

Respecto a la pregunta 3.7 relacionada con que si el director revisa la planificación de sus docentes el 25% de los maestros encuestados en la Escuela A expresaron que están total acuerdo y el 75% de acuerdo. Mientras que el 66.7% de los maestros de la Escuela B dice que está totalmente de acuerdo y el otro 33.3% dice estar de acuerdo.

Los directores en ambos Centros Educativos al momento de encuestarlos afirmaron que están en total acuerdo a que revisan la planificación de sus docentes.

Las informaciones anteriores muestran que el mayor por ciento de los maestros de A está de acuerdo, mientras que los de la Escuela B el mayor porcentaje está totalmente de acuerdo, al igual que ambos directores.

Según las observaciones realizadas se pudo evidenciar que en la Escuela B no revisan las planificaciones. Al momento de pedirles la planificación a varios maestros, algunos la tenían incompletas, otros dijeron que se les quedó. Todo esto contradice los resultados arrojados. Sin embargo en la Escuela A se les pidió a varios maestros y las tenían selladas y firmadas por el director o sub directora del centro.

Con relación a la pregunta 2.12 con que si el director Organiza acompañamiento y seguimiento, el 75% de los maestros encuestados en la Escuela A expresaron que están en total acuerdo y el 25% de acuerdo. Mientras que el 66.7% de los maestros de la Escuela B dice que está totalmente de acuerdo y el otro 33.3% dice estar de acuerdo. Los directores en ambos Centros Educativos al momento de encuestarlos afirmaron que están en total acuerdo a que organizan acompañamiento y seguimiento.

Las informaciones anteriores muestran que el mayor por ciento tanto de los maestros encuestados como de los directores afirmó que están en total acuerdo. Sin embargo, en la entrevista realizada a un técnico distrital dijo que en la Escuela B la coordinadora del Centro realiza acompañamiento, pero la directora no realiza acompañamientos, cuando se le preguntó el por qué, dice que es trabajo de la coordinadora.

Lizarazo (2001, p. 49) indica que la docencia no puede tomarse a la ligera. El no tener un conocimiento de estrategias docentes implica el riesgo de la improvisación en el salón de clases, situación que resulta por demás detectable en el estudiante, quien impondrá en el trabajo del maestro una serie de retos que pongan en entredicho su prestigio docente y profesional.



Rodríguez, (2004, p.51), en la investigación titulada "Función estratégica del director en el desempeño docente", tuvo como propósito fundamental analizar las estrategias del docente en su desempeño. Mediante este estudio se logró establecer si el director ayuda a los docentes en la búsqueda de estrategias. Dicho estudio permitió concluir que hay marcadas deficiencias en las funciones del director como supervisor del desempeño docente, según los resultados dice que el docente es quien debe buscar los métodos y estrategias para el desempeño de la docencia. Lo que indica que luego de la supervisión el director no establece un diálogo reflexivo con los docentes, para llegar a acuerdos, dentro de estos está la búsqueda de estrategias.

Ante la pregunta 4.3 relacionada con que si el director asesora a los docentes en la búsqueda de las diferentes estrategias en su desempeño, el 75% de los maestros encuestados en la Escuela A expresaron que están en total acuerdo y el 25% de acuerdo. Mientras que un 100% de los maestros encuestados de la escuela B afirmaron que están en total acuerdo.

Los directores encuestados en ambos centros educativos al momento de encuestarlos afirmaron que están en total acuerdo a que asesoran a los docentes en la búsqueda de las diferentes estrategias en su desempeño.

Las informaciones anteriores muestran que el mayor por ciento tanto de los maestros encuestados como de los directores afirmó que están en total acuerdo al momento en los ellos si los asesoran en la búsqueda de las diferentes estrategias en su desempeño.

En la entrevista realizada a maestros de la Escuela B dicen que la directora no asesora a los maestros en la búsqueda de las diferentes estrategias en su desempeño, esto según ella le pertenece a la coordinadora del centro. Sin embargo en la Escuela A los maestros dicen que socializan sobre estrategias para ejecutarla en su desempeño docente.

La pregunta 4.1 relacionada con que si el director motiva a sus docentes para que ejecuten su labor docente, el 75% de los maestros encuestados en la escuela A expresaron que están de acuerdo, y el 25% están totalmente de acuerdo. Mientras que el 100% de los maestros encuestados en la escuela B afirmaron que están totalmente de acuerdo.

Con relación a los directores encuestados en la escuela Juan Lockward y Montellano respectivamente, éstos expresaron que están totalmente de acuerdo a que ellos motivan a sus docentes para que ejecuten su labor docente.

Los datos anteriores muestran que el mayor por ciento de los maestros encuestados en la escuela A están de acuerdo en que el director motiva a sus docentes para que ejecuten su labor, mientras que el porcentaje mayor en la escuela B de los maestros encuestados afirmaron que están totalmente de acuerdo y así mismo respondieron los directores de ambos Centros Educativos.

Según una entrevista realizada a maestros de la Escuela B dicen no recibir la suficiente motivación de parte de la directora del centro para realizar su labor docente, ya que ésta tiene poca comunicación con ellos. Sin embargo, los maestros de la Escuela A dicen recibir motivación de parte del director del centro. Según ellos el director en cada reunión y cada vez que tiene la oportunidad resalta la importancia de su desempeño.

Ante la pregunta 2.7 relacionada con que si se valora el desempeño en función del desarrollo de las actividades de capacitación y desarrollo humano, los maestros encuestados en el Centro Educativo A expresaron en un 25 % que están totalmente de acuerdo, y el 75% de acuerdo; mientras que el 100% de los maestros de B dicen estar totalmente de acuerdo. Los directores de ambas escuelas con relación a esta temática expresaron que están totalmente de acuerdo en un 100%.

De las informaciones anteriores se pueden apreciar que el total de los maestros de la Escuela B respondieron que están totalmente de acuerdo, mientras que el por ciento más bajo en la Escuela A respondió que lo está respectivamente. Los directores respondieron que están totalmente de acuerdo que se valore el desempeño en función del desarrollo de las actividades de capacitación y desarrollo humano. En una entrevista realizada a los maestros de ambas escuelas dicen que es importante que se valore el desempeño en función al desarrollo de cada uno. Además, dicen que la formación permanente es importante porque ayuda a mantenerse actualizado.

## Conclusiones

Después de haber analizado los datos que se obtuvieron a través de los cuestionarios aplicados tanto a los directores, docentes y estudiantes de dos Centros del Distrito Educativo 11-01 de Sosúa, Puerto Plata, se concluye de la siguiente manera:

Referente al objetivo No.1 Identificar las Funciones del Director. Se determinó que la directora de la Escuela B no planifica junto a su equipo de gestión y cuando se le pidió a la directora los planes y proyectos no los tenía.

Que la directora de la Escuela B, coordina junto a los demás docentes las actividades que se realizan en el Centro, sin embargo en las observaciones realizadas en el Centro fue notorio la poca integración de los demás docentes del Centro a la hora de la ejecución.

Se evidenció que el director de la escuela A delega responsabilidades en los demás miembros del Centro, a pesar de que en la Escuela B se pudo observar que la directora solo delega funciones en la coordinadora del Centro.

Los docentes de la escuela B no cumplen con las responsabilidades que les corresponden, evidencia de esto es que llegan tarde al centro, tanto la directora como los docentes. Les ponen clase a los estudiantes y los dejan solos, no cuidan el área de recreo, salen a hacer diligencias personales, no mandan sustituto el día que faltan. Lo contrario pasa en La Escuela A, tanto el director como los docentes cumplen con su responsabilidad.

Referente al objetivo No.2 Describir los Roles Desempeñados por los Docentes con respecto a la Supervisión, se comprobó que solo hay una profesora de octavo grado de la Escuela B que cumple con su responsabilidad. Los demás llegan tarde, ponen clase y se van; no mandan sustituto cuando faltan; dejan tarea y no la corrigen.

No cuidan la planta física y a pesar de su total remodelación hay baños, sillas y ventanas rotos. En la investigación salió a relucir que no hay buena gestión y los maestros no colaboran en el cuidado de la planta física de dicha escuela.

El maestro pocas veces identifica las necesidades del alumno. Hay estudiantes en octavo grado que no saben leer, ni escribir y en hora de clase se observan estudiantes recostados en las butacas, lo que evidencia que el maestro no le pregunta quéles pasa.

Referente al objetivo No.3 Identificar las competencias que poseen los directores, se determinó que los maestros de la Escuela B no reciben suficiente motivación de parte de la directora del centro para realizar su labor docente. Esta tiene poca comunicación con ellos. Sin embargo, los maestros de la Escuela A dicen recibir motivación de parte del director del Centro, el director en cada reunión y cada vez que tiene la oportunidad resalta la importancia de su desempeño.

Ninguno de los directores de los centros en cuestión se opone a que ejecuten las actividades planificadas en el centro; no obstante en el momento de realizar cualquier actividad los estudiantes y docentes que no están involucrados se desvinculan.

La directora de la Escuela B no asesora a los maestros en la búsqueda de las diferentes estrategias en su desempeño. Esto, según ella, le pertenece a la coordinadora del centro. Sin embargo en la Escuela A los maestros socializan sobre estrategias para ejecutarla en su desempeño docente.

En la escuela B hay tecnología, pero solo la utilizan con los estudiantes del primer ciclo, esto es debido a que están en sus respectivas aulas. En La Escuela A no tienen equipos tecnológicos.

La coordinadora de la Escuela A va una vez al mes a supervisar la práctica docente. Se reflejó que en los años que tiene la directora laborando en el centro nunca ha supervisado a los docentes.

## BIBLIOGRAFÍA:

- Alles, M. (2006). Desarrollo del Talento Humano, Basado en Competencias. (1ª edición 2ª reimpresión). Editorial: Granica. S.A.
- Ander-Egg, E. (2005). Debates y propuestas sobre la problemática educativa: Algunas reflexiones sobre los retos del futuro inmediato. Rosario: Homo Sapiens.
- Antúnez, S. (2000) La Acción Directiva en las Instituciones escolares: Análisis y Propuestas. Editorial Horsori, S.I.
- Borjas, B. (2004) La Gestión Educativa al Servicio de la Innovación. Colección Procesos Educativos. Nº 21 Fe y Alegría. Maracaibo-Venezuela.
- Briggs, L (2000) La Supervisión. Editorial México. Mc. Graw Hill
- Cabrera, K. y Gonzáles, L (2006) Currículo Universitario basado en Competencia. Universidad del Norte.
- Chávez, N (2001) Introducción a la Investigación Educativa. Maracaibo, Venezuela: Talleres de Artes Gráficos.
- Chiavenato (2000) Administración de los Recursos Humanos. Mc.Graw-Hill. México.
- Cook, M. (2000) Coaching Efectivo. Mc Graw – Hill. Interamericana.
- Davis y Newstrom (2003) Comportamiento humano en el trabajo. México: McGraw Hill. México.
- Espot (2006) La autoridad del profesor: qué es la autoridad y cómo se adquiere. Editorial WolterKluwer. España.
- Francese, Rita. (2006) Liderazgo del personal directivo y desempeño laboral docente de las escuelas básicas. Tesis de Grado. Universidad Rafael Urdaneta. Tesis no publicada. Maracaibo. Estado Zulia.
- Guerra y López (2007) Evaluación y Mejora Continua. Conceptos y Herramientas Para la Medición y Mejora Continua del Desempeño. Ediciones AuthorHouse.
- Hernández, S. R. Fernández, C. C. y Baptista, L. P. (2006). Metodología de la Investigación. 4ª. Edición. Editorial Mc Graw Hill.
- Klenowski, V. (2005) Desarrollo de Portafolios Para el Aprendizaje y la Evaluación. Editorial: Narcia
- Lafrancesco, G. (2004) Los cambios en la perspectiva etnometodológica. Editorial Cooperativa. Editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (1991) Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente. Caracas-Venezuela.
- Mosley, Megginson y Pietri. (2005). Supervisión, La Práctica del Empowerment, Desarrollo de Equipos de trabajo y su Motivación. (6ª. Edición). Editorial Thomson Editores.
- Robinson Ch y Briggs L (1998). La evaluación y planificación de los aprendizajes. Caracas: IUMP.
- Sánchez, E. (2000). La participación autónoma de los docentes en la educación básica venezolana. Tesis de Grado. La Universidad del Zulia. Maracaibo –Estado Zulia.
- Sierra, R. (2000) Técnicas de la Investigación Social: Teoría y Ejercicios. Editorial. Octava edición revisada. Madrid: Paraninfo
- Siliceo, A. (2006) Capacitación y desarrollo Personal. Editorial Limusa
- Tecnología. Volumen I. (s/f) Profesores en Educación Secundaria.
- Tamayo y Tamayo, M. (2004). Diccionario de la Investigación Científica. (2ª edición). Editorial: Limusa.
- Salazar, Camacho, Guerrero y Alvarez (2000) Coaching en Acción: Cómo desarrollar equipos de Ventas de alta Competitividad. Mc Graw Hill. Interamericana.
- Soto, E. y Sauquet, A. (2006). Gestión y Conocimiento, en Organizaciones que Aprenden. Editorial: Thomson Learning.
- Villalobos, (2007) Acompañamiento Ejercido por el Director y la Planificación de los Proyectos de Aprendizaje. Tesis de Grado no publicada. La Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela.
- Vigotsky, L. (1979) El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores Editorial McGraw Hill. Cambridge.
- Williams, R. S. (2004). Rendimiento de Personal. Editorial: Thomson Learning.
- Zubiria, H. (2004) Constructivismo en los procesos de enseñanza aprendizaje en el siglo. Editorial Plaza y Valdés.

#### **4.d. "Uso de técnicas de estudio y su relación con el rendimiento académico". Por la Dra. Águeda María Solís.**

##### **INTRODUCCION**

El presente estudio aborda los aspectos más importantes relacionados al aprendizaje activo. Toma como base el uso de técnicas, herramientas y actitud hacia el estudio de los estudiantes de segundo año de licenciatura en educación, del Recinto Juan Vicente Moscoso. A partir de los resultados, se implementará un plan de mejora del aprendizaje de los estudiantes, con miras a elevar su rendimiento, nivel académico y calidad de la educación en la institución.

##### **JUSTIFICACIÓN Y PROPÓSITO DE LA INVESTIGACIÓN.**

El Aprendizaje es un elemento que juega un rol importante en el desarrollo del Ser Humano y se concibe como un cambio relativamente permanente en el comportamiento de las personas; pero para que ocurra el aprendizaje, deben darse una serie de factores que van desde la concepción de aprendizaje hasta las actitudes de los alumnos y técnicas a utilizar para estudiar.

La importancia de este estudio, se fundamenta en el hecho de que determinará el uso de técnicas y estrategias que utilizan los estudiantes de 7mo cuatrimestre de la carrera de educación del ISFODOSU, Recinto Juan Vicente Moscoso; así como las actitudes que tienen con relación al profesorado, sistema educativo y su propio aprendizaje. A partir de esta valoración, se diseñará un programa tendente a mejorar las condiciones de aprendizaje de cada alumno/a del recinto, con la intención de aumentar sus niveles académicos y por ende su calidad como estudiante y futuro profesional de la educación.

##### **ANTECEDENTES DEL ESTUDIO.**

Se localizó un estudio titulado: Desarrollo de un Programa para la Mejora del Rendimiento Académico, sustentado por Mirian Melenciano, en el 2010.

El objetivo era Mejorar el Rendimiento Académico de los/as estudiantes a través de la implementación de un programa de Manejo de Técnicas y Hábito de Estudio en el primer curso del nivel medio del Centro Educativo Onésimo Jiménez Nocturno, de la ciudad de Santiago de los Caballeros y propiciar espacios de reflexión que favorecieran un cambio de actitud de los estudiantes

mediante el uso de un conjunto de técnicas que les permitan el fortalecimiento de su producción académica de manera continua y sistemática.

La investigación fue de corte cualitativa, enmarcada dentro de la investigación-acción y los resultados fueron los siguientes:

Para el alumnado fue de gran valor la aplicación del programa de intervención, ya que hubo una mejora significativa en su producción académica, lo cual se ve reflejado en el rendimiento de sus calificaciones. Las técnicas y hábito de estudio son indispensables para la mejora del rendimiento académico y facilitan la renovación de la práctica educativa.

Los maestros/as manifestaron haber recibido herramientas

##### **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

Es una gran preocupación para docentes y directivos del Sistema Educativo Dominicano, los bajos niveles académicos que presenta un elevado porcentaje de los estudiantes universitarios y de manera específica los que estudian la carrera de educación en las distintas instituciones de educación superior del país. A partir de esta situación se han generado foros educativos y comunidades de aprendizaje, con el propósito de identificar las causas de estos bajos niveles de aprendizajes e implementar estrategias que contribuyan a mejorar la situación; pero los esfuerzos no han sido suficientes y los problemas siguen presentes en los recintos educativos universitarios.

La situación antes descrita afecta a los estudiantes del ISFODOSU, Recinto Juan Vicente Moscoso, constituyéndose en una gran preocupación para los docentes y de manera particular para el área Socio-pedagógica y el Departamento de Orientación y Psicología, por ser los estamentos que de manera directa, trabajan estas temáticas y buscan alternativas de solución a estos problemas a partir de intervenciones desde las asignaturas de Orientación, Psicología Educativa y del Aprendizaje, Educación en la Diversidad, Desarrollo de Destrezas del Pensamiento, Desarrollo Científico, Neurociencias, entre otras, que contribuyen a mejorar las condiciones de aprendizaje de los alumnos/as.

Partiendo de las situaciones antes descritas, se plantean las siguientes interrogantes, que serán respondidas en el desarrollo del estudio.

1. ¿Cuál es el estilo de aprendizaje de los estudiantes de 7mo cuatrimestre de educación del Recinto Juan Vicente Moscoso?
2. ¿Qué relación existe entre aprendizaje y rendimiento académico?
3. ¿Cuál es la actitud de los estudiantes hacia el profesorado del recinto?
4. ¿Cuál es la actitud de los estudiantes hacia el Sistema Educativo?
5. ¿Qué actitud tienen hacia el estudio?
6. ¿Existen diferencias entre grupos participantes?
7. ¿Cuáles técnicas de aprendizaje activo desarrollan?

## OBJETIVOS

### Objetivo general

Valorar el Uso de Técnicas y Herramientas de Estudio Como Base en el Aprendizaje Activo y Rendimiento Académico Adecuado, para Proporcionar Técnicas Metodológicas que Mejoren las Condiciones de Aprendizaje de los Alumnos/as del Recinto Juan Vicente Moscoso.

### Objetivos específicos

1. Identificar el estilo de aprendizaje de los estudiantes de 7mo cuatrimestre de educación del Recinto Juan Vicente Moscoso.
2. Valorar la relación entre aprendizaje y rendimiento académico.
3. Determinar la actitud de los estudiantes hacia el profesorado del recinto.
4. Verificar la actitud de los estudiantes hacia el Sistema Educativo.
5. Identificar qué actitud tienen hacia el estudio.
6. Determinar las diferencias entre los grupos participantes.
7. Proponer técnicas para el desarrollo de un aprendizaje activo.

### Principales referentes teóricos

#### APRENDIZAJE: Conceptualizaciones.

El aprendizaje es el cambio que se produce como resultado de la experiencia, es todo saber acumulado y que se utiliza para resolver situaciones generales de la

vida cotidiana, en el contexto familiar, educativo, laboral y social. Por otro lado el proceso de aprender implica adaptación a situaciones nuevas y a las exigencias que se generen de la sociedad. Para Natalia Consuegra (2005) El aprendizaje es un proceso que solo tiene lugar con la experiencia, es una forma de adaptación al entorno. Esto significa que el aprendizaje tiene un valor acumulativo, ya que cada acción que se realiza o vivencia que se obtiene, posibilita la adquisición de nuevos conocimientos que el sujeto interioriza y hace suyo, aumentando de este modo su acervo cultural y por consiguiente su aprendizaje.

Ellis, Jeanne (2005) considera el aprendizaje como el medio mediante el cual no solo se adquiere habilidades y conocimientos, sino también valores, actitudes y reacciones emocionales; considera que las personas aprenden aquello a lo que les prestan atención. Desde este punto de vista, el aprendizaje tiene un componente axiológico, ya que se aprenden normas, valores, formas de actuar y convivir; además el aprendizaje no es estático, sino dinámico, debido a que mientras mayor es la experiencia más consistente es el aprendizaje.

Felman, Robert (2006) define el aprendizaje como una acción que conduce al éxito, siempre y cuando se ejerza con poder. Esto indica que ese aprendizaje puede convertirse en la principal opción para lograr las metas establecidas, siempre y cuando permita la ejecución de tareas propias de las competencias desarrolladas; entonces puede decirse que se ha aprendido con poder, ya que esas informaciones pueden ser útiles para alcanzar el éxito. En tal sentido Arens, Richard (2007) indica que desde el punto de vista constructivista el aprendizaje se concibe como una actividad social y cultural que es algo personal, en la que los educandos construyen significados, a partir de la interacción entre su conocimiento previo y los nuevos sucesos de aprendizaje. Para que esto suceda el estudiante debe estar consciente del rol que juega en la consecución de sus propios conocimientos y ponga todo su interés en aprender.

#### Estilos de Aprendizaje.

En tiempos anteriores se pensaba que existía un estilo único de aprender, pero a medida que ha avanzado el tiempo, han surgido nuevas hipótesis y estudios sobre el aprendizaje, los que han contribuido significativamente en la mejora de este proceso, tanto en las formas utilizadas por los estudiantes como en las estrategias utilizadas por los docentes, en la búsqueda de soluciones a los problemas vinculados a este elemento. Los estudios

indican que el ser humano aprende según sus preferencias y capacidad para utilizar los sentidos. Entre los diferentes estilos de aprendizaje, se citan dos categorías:

### **a) Primera. Estilos de Aprendizaje Atendiendo a los Canales de Ingreso de la Información:**

#### **a. a) Estilo Auditivo/ Verbal.**

Estos estudiantes prefieren escuchar la información para poder recordarla. Aprenden mejor cuando pueden explicar lo que saben, exponen sus ideas, tienen facilidad para los idiomas y la música. En estos casos se recomienda utilizar grabaciones en audio y videos, canciones, exposiciones orales, debates, discusiones; entre otras técnicas que permiten al estudiante escuchar y aportar a partir de la interpretación de lo escuchado. El sentido que ponen en funcionamiento es el oído.

#### **a.b) Estilo Táctil o Kinestésico.**

Los alumnos prefieren informaciones asociadas a sensaciones y movimientos. Aprenden , mejor cuando experimentan, pueden manipular, moverse, bailar, saltar, entre otras cosas.

#### **a.c) Estilo Visual.**

Prefieren instrucciones a base de imágenes .Aquí los alumnos prefieren tomar notas, leer, ver la información. Este estilo es recomendable tanto para el docente como para el alumno.

### **b) Segunda. Estilos Atendiendo a Cómo se Organiza y se Procesa la Información.**

#### **b.a) Estilo Activo.**

El alumno o alumna prefiere involucrarse en experiencias nuevas, trabajar rodeado de personas, ser el centro de la actividad; se aburre con las actividades prolongadas, aprende mejor cuando estas son cortas e implican la realización de ejercicios prácticos y ejecución de tareas.

#### **b.b) Estilo Reflexivo.**

El alumno o la alumna prefieren analizar los datos detalladamente antes de llegar a una conclusión. Examina todas las implicaciones antes de tomar una decisión. Observa , y escucha antes de hablar, buscando una explicación justa a todo lo que escucha.

#### **b.c) Estilo Pragmático.**

Este alumno o alumna, prefiere comprobar ideas, teorías, técnicas nuevas y evidenciar si funcionan en la práctica o no. Le aburre e impacienta los discursos largos así como largas discusiones sobre las mismas ideas. Le gusta tomar decisiones y resolver problemas. Aprende mejor cuando puede poner en práctica lo aprendido, cuando relaciona la teoría con lo que hace.

#### **b.d) Estilo Teórico.**

Aquí el alumno o la alumna prefiere analizar y sintetizar la información desde su lógica, integra sus observaciones y teorías complejas y bien fundamentadas lógicamente y abunda en su contenido. A partir de una idea puede elaborar grandes discursos y de forma coherente.

### **Aprendizaje Basado en el Conocimiento del Cerebro**

En los últimos años ha cobrado importancia la teoría del estudio del cerebro, como base del aprendizaje, debido a que este órgano aloja los elementos responsables de todas las funciones superiores del ser humano que tienen que ver directamente con el proceso de aprender. Del tal modo que es imprescindible que el docente tenga suficientes conocimientos sobre esta temática, para que pueda utilizarla a favor del desarrollo de un proceso de enseñanza-aprendizaje más efectivo.

Gómez, José (2004) explica que el cerebro humano se caracteriza por su capacidad de relacionar y asociar la gran cantidad de información que recibe continuamente, buscar pautas y crear esquemas que permitan entender el mundo que nos rodea. Pero no todos siguen el mismo procedimiento, y la manera en que se organice esa información incidirá en el estilo de aprendizaje de cada persona. Según investigaciones llevadas a cabo por este autor, la neurociencia constituye un nuevo paradigma que permite analizar y explicar el comportamiento humano inteligente, desde tres perspectivas teóricas diferentes, pero que al mismo tiempo, son complementarias. Indica que la característica más destacada según los estudios llevados a cabo, es la holonomía. Esta condición se expresa en el mecanismo de funcionamiento del cerebro en el cual relaciona las partes con el todo. Es decir, existen hemisferios, áreas o cuadrantes que cumplen funciones específicas, que caracterizan el comportamiento humano, pero éste, a su vez, requiere de todo el cerebro,

para operar de manera óptima. Del mismo modo los hallazgos de la neurociencia tienen implicaciones para la teoría y la práctica educativa.

### Rendimiento Académico.

El rendimiento académico, se define como el nivel de aprovechamiento que tiene un alumno dentro del ámbito educativo y que queda evidenciado a partir de las competencias del alumno o egresado de un programa en el desempeño de sus funciones, el desenvolvimiento dentro del aula, el nivel de aprovechamiento alcanzado o desde el punto de vista de las calificaciones, el porcentaje logrado o índice alcanzado.

Con relación a lo anterior Jiménez, (2000) considera que el rendimiento escolar es un "nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico". Se entiende que el rendimiento del alumno debería ser definido a partir de sus procesos de evaluación, sin embargo la simple medición y/o evaluación de los rendimientos, no se limita a una calificación alcanzada; sino además a su nivel de desempeño y competencias demostradas en el ámbito en que ha sido formado, lo que implica mayor nivel de compromiso en el estudiante.

### Técnicas y Estrategias que Favorecen el Hábito de Estudio.

Gómez, Mabel (2012) orienta sobre algunos elementos a tener presente en el momento del estudio, advirtiendo que antes de empezar a estudiar hay que tener claro las condiciones que favorecen el aprendizaje y cita como primordial: a) el horario y lugar de estudio, b) los materiales necesarios, c) tiempo para estudiar, d) entre otros.

Rodríguez, Cecilia (s.f) presenta 10 pasos para lograr el hábito de estudio.

1. Enseñarles a los estudiantes a organizar sus tareas.
2. Proponerles metas accesibles y a corto plazo.
3. Enseñarles a estudiar poco a poco y no demasiado contenido a la vez.
4. Enseñarles a planificar horarios de estudio que cubran todas las asignaturas.
5. Orientarles para que estudien a las mismas horas cada día.
6. Fijarles metas específicas y claras.

7. Decirle a los estudiantes que empiecen por lo más difícil y dejen lo más sencillo para el final.
8. Enséñales a dedicar tiempo al repaso.
9. Evitar distracciones.
10. Reforzar sus logros.

### DISEÑO METODOLÓGICO.

Este estudio es una investigación de corte mixto, descriptiva y analítica; no experimental, ya que en el mismo se observaron los fenómenos tal y como se produjeron en su contexto natural. Se recogieron las respuestas de los estudiantes en torno al uso de técnicas y herramientas de estudio así como las observaciones, informes y opiniones de cada uno de los encuestados que fueron analizados posteriormente. A partir de los datos obtenidos, se elaboró un plan de mejora del aprendizaje, para ser implementado con los participantes en los dos semestres que restan de su formación profesional así como con los demás estudiantes del recinto, que cursan cualquiera de los programas de formación que se ofrecen.

El tipo de diseño es transaccional-correlacional, debido a que en el mismo, se describió la relación entre el uso de técnicas y herramientas de estudio, con el aprendizaje de los sujetos investigados, representado por la siguiente fórmula  $(X1- X2)$ , donde X1 representa el uso de las técnicas de estudio y X2, el aprendizaje obtenido por los alumnos. Esto indica que el aprendizaje obtenido es equivalente al uso efectivo de las técnicas y herramientas de estudio. Del mismo modo se estableció la relación entre el aprovechamiento de cada uno de los grupos participantes en base a los demás involucrados en el estudio.

#### Población y Muestra

La población de estudio está determinada por 679 estudiantes de los programas de licenciatura en educación en las siguientes especialidades : Nivel Inicial, Primer Ciclo de Lecto-Escritura e Iniciación a las Matemáticas;, Segundo Ciclo de Ciencias Sociales y Lengua Española;, Segundo Ciclo de Matemática y Ciencias Naturales ; así como licenciatura en Educación Física.

La muestra estuvo determinada por 135 estudiantes del programa regular que han completado su segundo año de formación, equivalente a un 20% de la población estudiantil y un 100 % de los estudiantes del programa regular, o sea estudiantes que asisten al recinto

todos los días . Esta muestra estuvo distribuida de la siguiente forma: 39 estudiantes de la licenciatura en Matemática y Ciencias Naturales, 37 de la licenciatura en Lengua Española y Ciencias Sociales, 36 de la licenciatura en Primer Ciclo e iniciación a la lecto-escritura y matemática y 29 de la licenciatura en educación inicial.

#### Criterios de Inclusión y Exclusión.

Se incluyeron a todos los estudiantes que habían completado su segundo año de formación, pertenecientes al programa regular.

Se excluyeron a todos aquellos estudiantes del recinto que no habían concluido su segundo año de formación o no pertenecieran al programa regular.

#### Unidad de Análisis.

La unidad de análisis fueron los estudiantes de 7mo cuatrimestre de la licenciatura en educación del programa regular, que cursan la asignatura de psicología educativa , en el caso de la licenciatura en educación básica y desarrollo científico y de las inteligencias, para los estudiantes de la licenciatura en el nivel inicial. .

#### Técnicas e Instrumentos de Recolección de la Información.

Para la recolección de información, se utilizó la observación, la entrevista, la encuesta y revisión de expedientes académicos.

El instrumento utilizado fue la Encuesta de Hábitos y Actitudes de Estudio (EHAE). La misma es de la autoría de William Brown y Wayne Holtman, la cual puede ser administrada de forma individual o colectiva y es aplicada a estudiantes de secundaria y universitarios; para lo cual se utiliza un manual de instrucciones y un cuadernillo de preguntas.

#### Plan de Análisis Estadístico.

Para la captura y análisis de resultados se construyó la base de datos en el paquete informático Excel. Posterior a la captura de los datos, se procedió a la elaboración de tablas de frecuencia y análisis de los mismos, estableciendo comparaciones entre las variables estudiadas: Uso de técnicas y herramientas de estudio y aprendizaje obtenido por los alumnos, para lo cual se tomó los resultados de las observaciones, las entrevistas, la encuesta de hábitos y actitudes de estudio (EHAE) y los índices del último semestre cursado y el general.

#### Elementos Éticos Implicados en la Investigación

El estudio fue realizado, tomando en cuenta todos los elementos éticos estipulados para este tipo de trabajo. Los datos no serán utilizados para otras cosas, que no sean las estipuladas, ni se divulgarán informaciones que afecte a algún estudiante en particular. Del mismo modo no se utilizarán los datos para persecuciones de estudiantes o grupos participantes y se guardará discreción sobre cualquier situación particular identificada mediante el estudio, a partir de cuyos resultados se buscarán alternativas de solución a los problemas identificados.

#### **PRINCIPALES RESULTADOS**

Los resultados del estudio indican que el estilo de aprendizaje que predomina en los estudiantes es el visual-auditivo, seguido del kinestésico-auditivo; lo que muestra que para estos estudiantes es importante, al momento de estudiar por sí mismos o de recibir las informaciones de los docentes, que se utilicen recursos visuales, tales como láminas, esquemas, mapas conceptuales, videos, grabaciones; así como actividades prácticas que les exijan movimiento o participación activa.

Con relación a la actitud de los estudiantes hacia el Sistema Educativo, el estudio determinó que el 63.32% tiene una actitud positiva; pero de ellos solo 31.11%, puntuó muy alto en este aspecto. Esto requiere de profunda reflexión tomando en cuenta que la profesión que estudian está ligada directamente al mismo. En cuanto a su actitud con relación al profesorado el 64.43% valora positivamente a sus profesores y solo un 20% tiene baja valoración por sus docentes. Es importante determinar los elementos que inciden en esta actitud, para buscar soluciones viables.

Del mismo modo la investigación muestra que un 66% de los estudiantes, tiene una actitud positiva hacia el estudio; no obstante el 34% de ellos tiene una actitud negativa, lo que puede afectar significativamente su rendimiento académico. Por otro lado el 45% tiene mala orientación hacia el estudio y 50.49 no hace uso adecuado de las técnicas y hábito de estudio. Esto, indiscutiblemente interfiere en la adquisición de conocimientos y el desarrollo de un aprendizaje activo.

Se identificaron ciertas diferencias entre los resultados por grupos de participantes, no obstante, éstas no son muy significativas, marcándose la mayor distancia en el grupo de licenciatura de educación inicial, ya que es más favorable con relación a los grupos de las otras es-



pecialidades. Es importante señalar que un 27% de los estudiantes de la licenciatura en Matemática y Ciencias Naturales obtuvo un índice entre 2.0 y 2.59 en el semestre y un 24.3%, eso mismo en el general. Por otro lado se observó que un 2.7% de los estudiantes obtuvo en el semestre un índice menor a 2.0 y en el índice general 8.1% de los estudiantes no alcanzaron el 2.0. En tanto un 72.7 % de los estudiantes de la licenciatura en Lengua Española y Ciencias Sociales obtuvieron un índice de semestre en el periodo mayo- agosto 2014 por debajo de 3.0.

Del mismo modo, el estudio revela que un 11.1 % de los estudiantes de la licenciatura en primer ciclo obtuvo índice semestral por debajo de 2.0 y 13.8% no alcanzó esa puntuación en su índice general. Del mismo modo se observa que 69.4% obtuvo puntuación semestral entre 2.0 y 2.99 y solo 19.4% llegó a un índice de semestre entre 3.0 y 3.99 y 16.7 % logró esa puntuación general.

En tanto 3.4 de los estudiantes de licenciatura en el Nivel Inicial, no llegó a 2.0 en el índice del semestre; mientras 41.3% completó índice general entre 2.0 a 2.59. Es importante destacar que este grupo fue el que alcanzó los mayores índices de semestre y general, ya que 51.7% de los estudiantes obtuvieron índice semestral y general de 3.0 a 3.59, 17.3 obtuvo entre 3.60 a 3.99 en el semestral y 6.8 logró esa puntuación en el general.

## RECOMENDACIONES

A partir de las conclusiones, se recomienda el desarrollo de un programa de hábito de estudio; proyectos de desarrollo personal, talleres a los docentes sobre estrategias para el aprendizaje activo y seguimiento sistemático desde el Departamento de Orientación y el Área Socio-psicopedagógica.

## BIBLIOGRAFÍA:

- Alvarado, V. (2010). Factores que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes de enfermería de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Tesis para optar el Título Profesional de Licenciada en Enfermería. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú.
- Arens, Richard (2007) Aprender a Enseñar. DF, México: Mc Graw Hill.
- Ballester, Antoni (2002) El Aprendizaje Significativo en la Práctica. España.
- Berroa, Robert (2013) Cómo Alcanzar el Éxito Académico. Santo Domingo, Rep. Dom: Editora Centenario.
- Bruning, Roger; Schraw, Gregory; Norby, Mónica & Ronning, Royce (2005) Psicología Cognitiva y de la Instrucción. Madrid, España: Pearson
- Bruns, Bárbara y Luque, Javier (2014) Profesores Excelentes: Cómo Mejorar el Aprendizaje en América Latina y el Caribe. Washington, DC: Banco Mundial.
- De la Barrera, Laura & Donolo Danilo (2009) Neurociencia y su Importancia en Contextos de Aprendizaje. Revista UNAM. MX. Vol 10, Nero 4.
- Ellis, Jeanne (2005) Aprendizaje Humano. Madrid, España: Pearson.
- Felman, Robert (2006) Aprendizaje con Poder. DF, México: Mc Graw Hill.
- Figueroa, Carlos (2004.) Sistemas de Evaluación Académica, Primera Edición, El Salvador: Editorial Universitaria.
- Frade, Laura (2007). Inteligencia Educativa. México: Mediación de la calidad.
- Gálvez, Tomás (2013) Estudio Bibliográfico Sobre el Aprendizaje; Aspectos que Determinan su Efectividad en el Aula. San Pedro de Macorís, Rep. Dom: UCE.
- García, J. y Palacios, R. (2000). Rendimiento académico. Málaga: I.E.S.
- García, L., Martín, E., Rodríguez, T. y Torbay, A. (2008). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. Recuperado de: <http://www.ijpsy.com/volumen8/num3/213/estrategias-de-aprendizaje-y-rendimiento-> Es.pdf el 14 de Septiembre 2014.
- Gargallo L, B., et.al. (2007). Actitudes ante el aprendizaje y riesgo académico en estudiantes universitarios. Revista Iberoamericana de Educación. N. 42/1.
- Gómez, José (2004) Neurociencia Cognitiva y Educación. Chiclayo, Perú: Imprenta Peruana, SAC.
- Gómez, Mabel (2012) Curso-taller, Estrategias de Estudio: Universidad Central del Este. UCE.
- Alonso, Nicolás y colaboradores (2013) aprendizaje Abierto y Flexible. Montevideo, Uruguay: Imprimex S. A.
- Hiler, Wesley & Paul Richard (2012) Ideas Prácticas Para Promover el Aprendizaje Activo y Cooperativo: 27 Maneras Prácticas Para Mejorar la Instrucción. Programa Para la Innovación en la Enseñanza: Fundación Inicia, Laspau.
- Maldonado, Hernán & Girón, Delia (2009) Didáctica general. 1ª. ed. – San José, C.R. : Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, CECC/SICA
- Moquete, Jacobo (2010) Introducción a la Educación. Santo Domingo, Rep. Dom: Amigo del Hogar.
- Melenciano, Mirian (2010) Desarrollo de un Programa para la Mejora del Rendimiento Académico. Tesis de Grado. Disponible <http://www.monografias.com/trabajos82/ desarrollo-programa-mejora-rendimiento/ desarrollo-programa-mejora-rendimiento4.shtml>
- Ministerio de Educación (2013) Guía de Técnicas
- Oré, Raúl (2012) Comprensión lectora, hábitos de estudio y rendimiento académico en estudiantes de primer año de una universidad privada de Lima Metropolitana. Lima, Perú.
- Pimienta, Julio (2012) La Competencia en la Docencia Universitaria. México: Pearson.
- Silberman, Mel (2006) Aprendizaje Activo: 101 Estrategia Para Enseñar Cualquier Tema. Buenos Aires, Argentina: Editorial Troquel.
- Rodríguez, Cecilia (s.f) 10 pasos para lograr el hábito de estudio. Disponible en <http://www.educapeques.com/escuela-de-padres/consejos-educacion-hijos/habito-de-estudio-consejos.html>.
- Ulloa, Luís (2004) Los Caminos del Aprendizaje: Pedagogía Para Educadores. Santo Domingo, Rep. Dom: Editora Centenario.

- Valdez, Verónica (2009) Orientación Educativa VI: Un Enfoque Constructivista. Naucalpan, México: Pearson.
- Vásquez, Mireya & Carrera, Liduvina (2007) Herramientas Para un Aprendizaje Eficaz. Caracas, Venezuela: PANAPO.
- Velez, Eduardo; Schiefelbein, Ernesto y Valenzuela, Jorge (s.f ) FACTORES QUE AFECTAN EL RENDIMIENTO ACADEMICO EN LA EDUCACION PRIMARIA.



5<sup>to</sup>

CONGRESO  
INTERNACIONAL



ideice

2014

PROFESIÓN  
DOCENTE:  
UNA  
DECISIÓN  
SOCIAL



5. PANEL: PROCESOS DE PARTICIPACIÓN DE LOS ACTORES  
EDUCATIVOS



## 5. Panel: Procesos de participación de los actores educativos.

### 5.a. “¿Qué es la escuela para ti? Precepción de los niños y niñas acerca de la escuela”. Por la Lcda. Desireé Castillo.

#### Introducción

##### Planteamiento del problema

La garantía de una educación de calidad siempre ha sido un tema de gran relevancia, especialmente cuando se habla de cubrir las necesidades básicas de cada persona. Por esta razón los y las gobernantes, en países como la República Dominicana, se han preocupado por incluir en sus promesas elementos como reformas curriculares y la utilización de los recursos necesarios para mejorar la educación. También, se han enfocado en que la solución para este problema está en mejorar la formación docente, en mejorar la infraestructura de las escuelas y en suplir con más recursos didácticos y otros materiales de trabajo, a las mismas. Sin embargo, no se han detenido lo suficiente a escuchar las voces de los y las estudiantes, quienes son los principales actores de la escuela, y por lo tanto a los que más afectan los procesos que se desarrollan en el ámbito escolar. Sólo a través de éstos y éstas se pueden ver los resultados de una educación de calidad y es por esto, que son la clave para identificar las fortalezas y debilidades de la escuela. Partiendo desde esta idea surge esta investigación y sus objetivos.

#### Objetivo general

- Conocer la percepción que tienen los y las estudiantes acerca de la escuela.

#### Objetivos específicos

- Indagar si existe una diferencia en estas percepciones entre estudiantes de centros educativos públicos y estudiantes de centros educativos privados.
- Identificar las características de una escuela ideal y de una escuela no ideal según los y las estudiantes.

La relevancia de este estudio recae en el hecho de que se podrá profundizar en el conocimiento de cuáles son las ideas e imágenes que tienen los y las estudiantes

sobre la escuela. Un tema poco estudiado dentro del ámbito escolar, específicamente en la República Dominicana. Estas ideas e imágenes pueden ser de suma importancia para la revisión curricular que está realizando en la actualidad el Ministerio de Educación de la República Dominicana, ya que pueden ayudar a identificar carencias que tiene el currículo actual con respecto al aprendizaje y al ambiente que se da en la escuela. Por otra parte, podría servir para reconocer cuáles son los factores que afectan de forma directa e indirecta en el proceso de aprendizaje y el rendimiento académico.

Por último, pero no menos importante, podría servir como punto de partida para que los profesores y las profesoras reflexionen acerca de su práctica docente.

#### Marco Teórico

##### Percepción

Percibir puede ser definido como el proceso en el cual a partir de la recepción de impulsos sensoriales se crea una representación mental, a la cual se le atribuye un significado. Este significado es originado a partir de la combinación de las experiencias previas y la teoría del mundo que el sujeto ha internalizado por el medio social en el que se desenvuelve (Rivera, 1995). La forma de percibir que tienen las personas es social, es decir, están condicionadas por la vida en sociedad.

##### La escuela

Desde la perspectiva sociopolítica, la escuela puede ser definida como una institución social que fue construida con el fin de transmitir conocimiento, formar habilidades y adquirir valores democráticos. La misma consta con un espacio físico concreto y con un grupo de reglas y normas de comportamiento a seguir (Mateos, 2009).

La representación social de la escuela, es decir, su imagen compartida socialmente, se caracteriza por ser uno de los primeros lugares en donde el individuo se relaciona con otras personas, además de su familia (op. Cit.).

##### Escuela ideal

Al hablar de escuela ideal, las personas suelen referirse a una buena escuela, pues aquellas que no cumplen con estas características que la hacen buena, pues entonces dejan de ser la ideal y se convierte en una mala

escuela o una escuela no ideal. Con el paso del tiempo cumplir con estas características de escuela ideal se hace más difícil. Esto se debe a que cada vez más los padres y madres exigen más a la escuela para sus hijos e hijas. De acuerdo con Dussel y Southwell (s.f.) una buena escuela se caracteriza por ser una escuela: (a) Democrática, (b) Que enseña, y, (c) Con una comunidad donde cada persona tiene su lugar y donde se compartan los mismos valores y principios.

### Percepción de la escuela

Cuando se habla de cómo las personas perciben la escuela es importante destacar que la escuela es más que una infraestructura y los elementos dentro de ella. También envuelve más que el profesorado y el alumnado. En fin envuelve más que la suma de todas sus partes. Para explicarlo de una mejor manera, la escuela se definiría según la interacción que tiene el individuo con todas sus variables. Y esta definición variaría de una persona a otra dependiendo de su experiencia (Rivera, 1995)

Generalmente, la idea que las personas tienen acerca de la escuela en su memoria es producto de las experiencias significativas, tanto positivas como negativas, que han tenido la oportunidad de vivir durante los años que estuvieron en la misma. Esta imagen que se tiene suele ser influenciada y/o complementada por las creencias y argumentos comunes y socialmente compartidos acerca del sentido y significado que tiene la escuela (Mateos, 2009).

## **Método**

### Diseño

La presente investigación tiene un diseño cualitativo, el cual permite profundizar en el fenómeno estudiado a través de la recolección de vivencias, opiniones y actitudes de los y las participantes respecto al tema de interés. El método utilizado en esta investigación es emergente, ya que la teoría resultante se genera a partir de los datos obtenidos.

### Participantes

La muestra es de tipo no probabilística, por conveniencia y de tipo voluntario. Es de tipo no probabilística porque los participantes fueron seleccionados por tómbola y otros por el personal docente de las instituciones participantes. Es importante recalcar que

aquellos participantes seleccionados por la institución pudieron haber sido elegidos con la intención de dar una buena apariencia en el estudio.

Es por conveniencia debido a que las instituciones seleccionadas para participar fueron elegidas por tener una ubicación geográfica de fácil acceso para la investigadora, así como una relación previa con la investigadora que facilitara la aceptación de colaborar en esta investigación.

Es de tipo voluntaria ya que las instituciones aceptaron participar por su propia cuenta luego de que se le presentó la propuesta de ser parte de esta investigación. De igual manera cada estudiante seleccionado participó de forma libre y con el consentimiento de sus padres, madres o tutores.

La muestra seleccionada consta de 48 participantes; se eligieron 2 alumnas y 2 alumnos de cuarto, sexto y octavo grado. Sin embargo, hubo una pérdida de 3 participantes por no haber tenido el consentimiento de los padres o porque se negaron a participar. En fin, la muestra consta de 45 participantes en un rango de edad entre los 9 y los 15 años, en la cual hubo 23 alumnas y 22 alumnos, de los cuales 21 pertenecen a un centro educativo privado y 24 provienen de centros educativos públicos. Respecto a los grados que pertenecen 12 son de cuarto grado, 10 de sexto grado y 11 de octavo grado.

### Instrumentos

Para la recolección de los datos se utilizó la Escala de auto-localización, en la cual se les pide a las personas describir lo deseado desde su propio punto de vista, metas y valores, con una cima, que sería el extremo superior, y la base, que sería el extremo inferior. Para luego ubicar dónde se encuentra la persona actualmente entre esos puntos (Kilpatrick y Cantril, s.f.). En búsqueda de cumplir uno de los objetivos planteados, este instrumento se utilizó para que los estudiantes describieran la escuela ideal y la escuela no ideal, y luego dijeran en qué lugar está su escuela y por qué.

También se utilizó un instrumento extraído del estudio "Las niñas y niños dominicanos hablan sobre la escuela y los profesores" por Martínez, Jareño y Monsalve (2009), descrito como la carta escrita a una amiga extraterrestre, en la que se explica qué es una escuela y qué son los profesores. Se les entregó una hoja en la que debían escribir la carta y se les dio un espacio y tiempo para hacerla.



Por último, se pidió a cada estudiante que dibuje una escuela. Este instrumento permitirá profundizar en cómo los niños y las niñas ven la escuela desde su mundo inconsciente.

### Procedimiento

Luego de una revisión bibliográfica acerca del tema se pasó a seleccionar las instituciones educativas para la muestra. Se contactó con las mismas y se hizo el acuerdo para llevar a cabo la investigación. Se seleccionaron los alumnos y alumnas participantes y se les entregó el consentimiento para obtener el permiso de sus padres, madres y/o tutores. Luego se visitó las escuelas para aplicar los instrumentos seleccionados en los días previstos. La información obtenida se categorizó y se analizó para llegar a las conclusiones de este estudio.

### **Análisis de los resultados**

Se recolectó la información y se dividió en categorías, las cuales sirven para organizar la información; dentro de las categorías se crearon las subcategorías y luego se analizaron y se discutieron. A continuación, se presentan las categorías y subcategorías creadas:

#### Resultados Carta a una amiga extraterrestre y Dibujos de la escuela

##### - Categoría 1. Definición de la escuela

Esta categoría presenta la definición que los niños y las niñas le otorgan a la escuela, generando así, las siguientes subcategorías:

##### Subcategoría 1.1. Segundo Hogar

Esta subcategoría presenta la imagen de segundo hogar que tienen algunos y algunas participantes al momento de referirse a la escuela, e incluso agregan que la maestra es como su segunda madre. Esto se puede evidenciar en el siguiente fragmento de carta:

P8: "la escuela para mí es como mi Segundo hogar y la profesora es como mi segunda madre"

Esta idea fue más frecuente en participantes de centros educativos públicos e incluso por observación de la investigadora al momento de los niños y las niñas expresarse, se puede inferir a que es una idea aprendida de memoria y no algo que de verdad sienten y piensan. Según Franco (2008), este sentimiento de segundo hogar o de extensión del hogar se presenta en los alumnos y las alumnas más jóvenes para poder sentirse seguros

y desarrollar una relación de confianza con la maestra, ya que la escuela es un ambiente desconocido. Ascorra, Arias y Graff (2003) explican que este sentimiento maternal surge en las maestras debido a que estas presuponen que los niños y las niñas que tienen en sus aulas sufren de carencias en el hogar, y por lo tanto sienten que deben de cubrir esta necesidad.

##### Subcategoría 1.2. Lugar de aprendizaje

Los y las estudiantes definieron la escuela como un lugar de aprendizaje o de enseñanza. Esta idea va de acuerdo con lo encontrado por Ames y Rojas (2010), quienes explican que los niños, niñas y adolescentes reconocen la escuela como uno de los lugares más importantes para aprender. Dussel y Southwell (s.f.) explican que para que la escuela sea catalogada como una buena escuela debe de enseñar. Esto se puede observar en el fragmento de carta:

P17: "la escuela para mí es un lugar de aprendizaje con profesores y amigos/as con que compartir cada día nuevo"

##### - Categoría 2. Finalidad de la escuela

Esta categoría presenta el pensamiento de los y las estudiantes acerca del para qué es la escuela. La mayoría de la muestra considera que la escuela tiene como objetivo aprender, otros y otras explican que es un lugar para compartir y para jugar. Los distintos planteamientos dados por los y las estudiantes generaron las siguientes subcategorías:

##### Subcategoría 2.1. Aprender

En esta subcategoría se evidencia que los y las participantes en su mayoría consideran que la escuela tiene como objetivo aprender y no sólo para aprender cualquier cosa, sino para aprender aquellas cosas que son importantes para la vida, como los valores, a leer y a escribir y a cómo comportarse. Esto se puede ver en la siguiente expresión:

P21: "La escuela es un centro educativo donde aprendes todo lo principal en tu vida, te enseñan a respetar a tus compañeros y profesores, a ser responsable y ser solidario con los demás, te nutren de información"

Este resultado concuerda con el estudio por Ames y Rojas en el 2010, en el cual los y las estudiantes expresaron que la escuela es un lugar de aprendizaje no sólo

en la parte curricular sino un lugar donde aprendes cómo comportarte, valores y juegos. De igual forma, Martínez, Jareño y Monsalve (2009), encontraron que los y las estudiantes entienden que la escuela es para aprender conocimientos específicos, valores y actitudes. Estos autores agregan que la escuela sirve para obtener aprendizajes para la vida y para la superación personal. Así mismo, Dussel y Southwell (s,f.) afirman que una buena escuela enseña contenidos interesantes, importantes y actualizados.

#### Subcategoría 2.2. Compartir

Otra finalidad expresada por los y las estudiantes era que la escuela es un lugar para compartir y socializar, tanto con otros compañeros y compañeras, como con los maestros y maestras, y personas que laboran en el recinto escolar. Esto se puede ver en la siguiente expresión:

P18: "En ella haces nuevos amigos y compartes con los profesores y compañeros"

Ames y Rojas (2010) confirman este objetivo de la escuela en sus resultados donde expresan que los niños, niñas y adolescentes identifican a la escuela como un espacio de mucho valor para ellos y ellas en el que pueden socializar, encontrarse y jugar. Este gran valor puede ser debido a como explica Mateos (2009), la escuela es uno de los primeros lugares donde los niños y las niñas socializan fuera de la familia y hacen sus primeras amistades, convirtiendo un lugar de socialización importante. De igual manera, Martínez, Jareño y Monsalve (2009) explican que una de las cosas que más les gusta de la escuela es que puedes hacer amigos y amigas y que la pasas bien con ellos y ellas.

#### Subcategoría 2.3. Futuro

Esta subcategoría muestra cómo los y las estudiantes consideran la escuela el lugar donde se preparan para enfrentar lo que la vida les traiga en un futuro. Con estas expresiones plantan que la escuela forma la base para la universidad hasta que es el lugar donde los preparan para ser personas buenas en un futuro. Es decir, la escuela es un lugar que te puede dar una visión positiva del futuro. Esta respuesta fue más frecuente en estudiantes de escuelas públicas, y se puede inferir que se debe al contexto sociocultural pobre en el que se desenvuelve. La escuela puede presentarse como la esperanza para tener un futuro mejor. Esto se puede ver en las siguientes expresiones:

P9: "quiero que sepas que la escuela es importantísima para la preparación de un buen futuro"

P26: "una escuela es aquella que nos asegura nuestro futuro sano y feliz"

Como explica Hernández (2011) la percepción de la escuela puede variar por el contexto sociocultural en el que se desenvuelve el estudiantado.

Mateos (2009) corrobora la idea de que la escuela es útil en el presente y en el futuro, incluso explica que en alumnos y alumnas en grados mayores, esta idea aumenta, pues ven la escuela como el principal medio para conseguir un trabajo en el futuro. Martínez, Jareño y Monsalve (2009), encontraron que los y las estudiantes tienen dentro de sus expectativas una escuela que prepare para el futuro. En esta investigación no hubo diferencia en las edades. Desde los más jóvenes hasta los más mayores de la muestra consideran que la escuela es importante para un buen futuro. Al igual que algunos y algunas participantes, Rivera (1995) considera que la escuela tiene una estructura que sirve para que cada individuo pueda integrarse a la sociedad. Este objetivo es de suma importancia al momento de categorizar una escuela como buena, pues Dussel y Southwell (s.f.) afirman que una buena escuela enseña para aumentar las posibilidades que los individuos pueden tener en un futuro.

#### - Categoría 3. Actividades de la escuela

Esta categoría muestra las distintas actividades que los niños, niñas y adolescentes expresan que les brinda la escuela. Las respuestas dadas por los y las estudiantes generaron las siguientes subcategorías:

##### Subcategoría 3.1. Deporte

Entre las actividades más mencionadas por los niños y las niñas estuvo el deporte, y más que simplemente el deporte como materia, hablaron de las horas extracurriculares de deporte y la realización de deporte en la hora del recreo. Estas son algunas de las expresiones de los y las participantes en las cartas:

P13: "ahora vamos a las cosas que me gustan: me gusta el deporte..."

P16: "y tiene canchas de baloncesto, fútbol y un gran play para jugar, tiene canchas de voleibol,..., nos enseñan español, matemáticas, deporte y moral y cívica"

Una explicación a que esta sea una de las actividades más mencionadas y de gran impacto en los y las participantes, es que puede que sea una de las pocas formas de recreación que los niños, niñas y adolescentes tienen como opción dentro de la escuela. Como explican Alvaríñas, Fernández y López (2009), la diversión y el gusto por la actividad deportiva son una de las razones principales por que los y las estudiantes suelen practicar deportes y en menor manera se puede encontrar el hacer amigos y amigas, entre otras razones. Como se ha mencionado antes, para los niños, niñas y adolescente la escuela es un lugar de socialización de gran valor (Ames y Rojas, 2010), por lo tanto el deporte, puede ser uno de los medios para lograr satisfacer esta función de la escuela.

De igual manera este interés por los deportes se pudo observar en los dibujos, donde los y las estudiantes dibujaron niños y niñas jugando y dibujaron las canchas de juego como parte de la escuela.

#### Subcategoría 3.2. Arte

Otra de las actividades mayormente mencionada por los y las participantes fue el arte en sus distintas formas como manualidades, música, bailes, teatro, presentaciones artísticas, entre otras cosas. Luego del deporte, las actividades artísticas parecían tener mayor impacto en los y las estudiantes. Este gran interés por las artes puede ser debido a que el arte es uno de los medios en el que los niños y las niñas pueden expresarse y pueden sentirse ellos mismos y ellas mismas. Esto se puede ver en la siguiente expresión:

P39: "tocas instrumentos en la clase de música, dibujas y pintas en la clase de arte"

Como explican, Rosario, Castillo, Guzmán, Ramos y Rigamonti (2013) en su investigación "El arte en la escuela: ¿Qué significa para mí?", los niños y las niñas suelen preferir el arte porque es un medio para expresar sus sentimientos y su creatividad. También, es una forma de diversión en que éstos y éstas se sienten felices.

#### Subcategoría 3.3. Paseos

Una actividad muy mencionada por los y las participantes son los paseos que se realizan fuera de la escuela. Esta es una de las actividades de la cual hablaban con más entusiasmo. Entre los lugares que visitan están el acuario, la feria del libro y el zoológico. Los paseos se vuelven espacios de diversión y aprendizaje a la vez. Es

por esto que suelen ser más populares entre los niños, niñas y adolescentes. Al mismo tiempo se convierten en momentos de socialización, como explica Niño (2012). Esto se observa en la siguiente expresión:

P11: "a veces nos sacan a paseos a diferentes sitios como el acuario, zoológico, feria del libro. Por ejemplo: ayer fuimos a la feria del libro y aprendimos mucho sobre las poesías y poemas, autores hispanoamericanos entre otras cosas"

#### Subcategoría 3.4. Clases

Como parte de ser un lugar de aprendizaje, los y las estudiantes explican que parte de las actividades que se hacen en la escuela están las distintas clases que reciben. Entre las diferentes materias mencionadas están: Lengua Española, Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Moral y Cívica, Idiomas, Arte y Deporte. Como ya se mencionó anteriormente el arte y el deporte son las más populares entre los niños y las niñas. En algunas de las cartas se mencionó tener problemas en las matemáticas, pero en general no hablaron de tener dificultades con las materias sino cómo los profesores o las profesoras impartían las clases. La siguiente expresión habla de las distintas clases:

P12: "Te enseñan Lengua Española, que eso es algo que se trata de todo lo que te relacionas; te enseñan Matemáticas, que eso es número y cálculo de todos los dígitos, Sociales, es todo lo que pasó hace mucho tiempo en tu planeta y años, y Naturales es toda enfermedad y caso de química, y prepárate que en educación física te ponen a saltar y a moverte"

#### Subcategoría 3.5. Juego

Para los niños y niñas el juego es sumamente importante. Esto se pudo observar cuando éstos y éstas hablaron de las actividades de la escuela, resaltando con más frecuencia, el juego, ya sea en deportes, en los paseos, o en el recreo. Estos y éstas hacían una distinción importante entre el juego y el estudio; explicaban que el patio es para jugar y el aula para aprender. Con este sistema de pensamiento, entiendo que la escuela se está limitando al momento de utilizar estrategias de enseñanza que son muy buenas para trabajar con niños y niñas, atendiendo a la diversidad y de forma divertida. Ames y Rojas (2010) corroboran este resultado, pues encontraron que en la escuela el juego está limitado a un tiempo y aun espacio y que no se está aprovechando en las aulas como debería ser, ya que

existen un sinnúmero de estrategias pedagógicas que sirven para aprender jugando. El juego puede ser una de las razones por las que la escuela se puede convertir en uno de los espacios favoritos de los niños y las niñas. Sin embargo, no se está aprovechando esto y se está mostrando a los y a las estudiantes una escuela aburrida y una idea de que aprender debe ser aburrido y difícil. La siguiente expresión sirve de ejemplo de esta subcategoría:

P3: "y a mí me gusta jugar con mis compañeros y compañeras... ayer había un paseo para la feria del libro y me gustó porque nos dejaron jugar mucho, por eso me gustó y nos la pasamos bien, comiendo y jugando"

#### - Categoría 4. ¿Qué hay en la escuela?

Esta categoría presenta las distintas cosas que los niños, niñas y adolescentes expresaron que hay dentro de la escuela. A partir de esta información se crearon las siguientes subcategorías:

##### Subcategoría 4.1. Infraestructura:

Esta subcategoría fue creada debido a que en el momento en que los y las estudiantes describían la escuela se enfocaban mayormente en hablar de las características de la edificación y de los distintos espacios como las canchas de deporte, la cafetería, la enfermería, la biblioteca, entre otros. De igual forma, Martínez, Jareño y Monsalvo (2009), concuerdan con que los niños y las niñas al momento de describir la escuela se enfocan más en la parte física de la misma. Un fragmento de las cartas que evidencia esta subcategoría es:

P22: "la escuela es muy bonita, tiene una cafetería, un patio bien grande, baños, es muy limpio..."

##### Subcategoría 4.2. Recursos Humanos

En segundo lugar y con poco auge, los y las participantes mencionaban que en la escuela hay profesores, profesoras, estudiantes y algún otro personal de la institución como directores, psicólogas, etc.

Algunos ejemplos de esta categoría se pueden ver en estas expresiones:

P31: "es un centro educativo que está compuesto por profesores, alumnos y directores..., hay cursos, baños, patio, cafetería, biblioteca..."

P36: "Allá hay profesores, psicóloga, directores y una enfermera"

Aunque algunos de los y las participantes mencionaron al estudiantado y al personal docente como parte de la escuela, es preocupante, que la mayoría cuando habla de escuela lo primero que piensa es en la infraestructura, dando a entender que la escuela la hace su estructura física y no quienes forman parte de la misma.

##### Subcategoría 4.3. Símbolos patrios

Esta subcategoría presenta el hecho de que los niños al hablar de la escuela incluyen el acto de cantar el himno y la bandera como parte primordial de la misma. Dos estudiantes explicaban que le daban una calificación de 5 y 7 a sus escuelas en la escala de autolocalización debido a que los niños no cantan el himno y no la respetan.

Esto fue lo que escribieron:

P1: "5, porque los niños no cantan el himno, muchas malas palabras y tiran basura"

P2: "7, no es perfecta porque pelean, no respetan el himno, pero casi es perfecta porque nos dan buena atención"

También la presencia de los símbolos patrios se pudo evidenciar con mayor frecuencia en los dibujos, pues 24 participantes de 42 que dibujaron infraestructura, incluyeron banderas dominicanas. Es importante destacar que del CE4 sólo un participante dibujó una bandera, la cual no estaba definida ni como dominicana ni como de otro país. Este resultado es de gran relevancia pues evidencia el impacto que puede tener el estudiar en una institución bilingüe y que se rija por estándares de otros países, en este caso estadounidense.

#### - Categoría 5. Calidad de las relaciones que se establecen en la escuela

En la siguiente categoría se explica cómo es la relación de los niños y las niñas tanto con sus maestros como con los compañeros y las compañeras de aula de los mismos. En cuanto a la relación con los maestros se nota poca comunicación e imposición a la autoridad, mientras que con los y las alumnas existe más armonía e igualdad. Todo esto se ve expresado en las siguientes subcategorías:

### Subcategoría 5.1. Relación Alumno-Maestro

Esta subcategoría muestra la calidad de la relación que tienen los alumnos y las alumnas con sus maestros y maestras, donde, basándonos en las percepciones dadas por éstos y éstas, se muestra una mala relación llevando a los alumnos y las alumnas a sentirse incomprendidos y no escuchados por los mismos.

Los siguientes fragmentos de carta pueden evidenciar lo planteado:

P21: "a veces en la escuela es difícil manejarse con la autoridad o con los profesores pero para eso habrá una psicóloga que verá tu punto de vista y que arreglará tus problemas"

P38: "Algunas veces los profesores no nos entienden y nos abusan con trabajo"

Se puede observar en el siguiente dibujo como la estudiante expresa que la maestra pide que hagan la tarea o si no se irán a la segunda convocatoria, que puede ser percibido como una amenaza.

Ascorra, Arias y Graff (2003) explican que los y las docentes suelen imponer su autoridad y disciplina a través de medidas físicas y verbales para llamar la atención. Este comportamiento puede traer malas consecuencias, pues los y las estudiantes perciben estas medidas físicas como violencia convirtiendo el ambiente escolar en negativo.

Según Ames y Rojas (2010), los niños, niñas y adolescentes perciben al maestro y a la maestra como parte principal del proceso de aprendizaje en la escuela y es por esto que para éstos y éstas es importante tener docentes que sean amables y les inspiren confianza. En muchas ocasiones, los y las adolescentes mencionaban que aunque ellos y ellas tuvieran la razón, sólo tomaban en cuenta lo dicho por los maestros. Experiencias como estas pueden ser la causa de una mala relación entre estudiantes y maestros, especialmente en los grados más altos.

### Subcategoría 5.2. Relación Alumno-Alumno

En esta subcategoría se observa la diferencia que existe en la relación entre los alumnos y las alumnas de edades contemporáneas y la relación intergeneracional que se da en la escuela, Entre las edades contem-

poráneas hay buena relación mientras que en la intergeneracional se presentan casos de bullying de parte de los más grandes hacia los más pequeños.

Esto se puede observar en las siguientes expresiones:

P19: "Los amigos son muy solidarios, honestos, atentos..."

P20: "lo que menos me gusta de la escuela es el bullying"

P32: "no me gusta que cuando uno está jugando vengan los más grandes a quitarnos"

### - Categoría 6. Vivencias en la escuela

Esta categoría presenta las distintas experiencias mostradas por los y las estudiantes con respecto a la escuela. Estas experiencias fueron divididas en las subcategorías positivas y negativas, según la valoración dada por los niños y las niñas.

#### Subcategoría 6.1. Vivencias positivas

En esta subcategoría se muestran distintas experiencias positivas planteadas por los y las estudiantes que han hecho que éstos y éstas perciban la escuela como algo bueno y divertido.

Esto se puede ver en las siguientes expresiones:

P19: "En la escuela estudio, me divierto, me río, juego futbol, aprendo cosas nuevas cada día. La paso súper bien en la escuela"

P25: "es donde me divierto jugando y esto es lo máximo, porque aquí los maestros son divertidos, es lo mejor que me ha pasado en la vida, donde hay patio, donde puedes jugar es donde hay cancha y muchas cosas"

La escuela llega a tener una imagen positiva para los niños, niñas y adolescentes por las experiencias que viven dentro de ésta. Si son experiencias en donde sienten que aprenden y donde se divierten, pues sumará para la visión que se tenga de la escuela. Como explica Mateos (2010), los y las estudiantes tendrán una imagen positiva de la escuela si ésta es útil en el presente y en el futuro.

#### Subcategoría 6.2. Vivencias negativas

Esta subcategoría muestra las experiencias desagradables vividas por los y las participantes, las cuales hacen que la escuela sea percibida como un lugar hostil y des-

agradable. Esta percepción se debe a que los niños, niñas y adolescentes expresan que son maltratados por sus maestros y maestras, tanto de forma verbal como de forma física. También está la realidad del bullying mencionada en la subcategoría 5.2. Estas experiencias crean una imagen negativa en los niños y en las niñas, que a pesar de no ser lo deseado por el sistema es una realidad que no se puede esconder. El maltrato fue expresado tanto en centros educativos públicos como en privados, sólo que el maltrato físico sólo se mencionó de parte de participantes de escuelas públicas. Franco (2008) confirma esta percepción de la escuela como un lugar hostil y de inseguridad debido a lo vulnerable que se vuelven los niños y las niñas al momento de estar en la escuela. Dentro de la escuela pueden sufrir de maltrato físico, verbal y psicológico, acoso sexual, insultos de parte de profesores y estudiantes. Incluso Franco explica que hay posibilidades de sufrir accidentes donde queden heridos e incluso haya muertes.

Esto se puede ver en las siguientes expresiones:

P3: "Mi profesora es buena, pero algunas son malas, no me gustan que me den porque me dan con gusto y me dan demasiado duro"

P20: "Los conflictos que tengo en mi escuela es con los profesores porque me maltrataron verbalmente"

#### Resultados de la Escala de Auto-localización

Entre las respuestas de los y las participantes al momento de decir en qué lugar está su escuela dentro de la escala de auto-localización sobre la escuela ideal y la escuela no ideal, la mayoría de los y las participantes, es decir, un 88.88% de la muestra calificó su escuela con un siete o más. En primer lugar, 14 participantes valoraron a su escuela con 7, luego, 10 participantes eligieron el número 10, mientras que 9 estudiantes seleccionaron el número 8, y por otro lado, 7 estudiantes eligieron el número 9. De la muestra, sólo 5 valoraron su escuela por debajo de 7. De estos, 2 participantes eligieron un 6 y otros 2 eligieron un 3. Por último, 1 estudiante seleccionó el número 5 para valorar a su escuela.

Al igual que los autores Ames y Rojas (2010) se encontró que los niños y las niñas suelen darle una valoración positiva a sus escuelas. Es decir, a éstos y éstas les gustan sus escuelas y tienen una imagen positiva de la misma. A pesar de esta valoración positiva, éstos y éstas siempre piden mejorarla para obtener un lugar adecuado para aprender

En cuanto a las características sobre la escuela ideal y la no ideal, en el CE1 la generación más joven aprecia más la integración de aparatos tecnológicos en su día a día en la escuela. De acuerdo con Barberas y Fuentes, los y las estudiantes consideran que la integración de las TIC a la escuela es lenta, debido a la falta de herramientas nuevas y de la ineficacia de los y las docentes al manejarse con la tecnología.

En general, éstos y éstas aprecian la integración de espacios de recreación y actividades creativas en la escuela. También, buscan más interacción con sus profesores que no todo sea clases y tarea, buscan más recreación, pero que no se deje de aprender. Los mayores buscan respeto, aceptación y que sean tomados en cuenta sus intereses al momento de elegir las actividades. Esta idea de escuela ideal es apoyada por Ames y Rojas (2010), quienes explican que los niños, niñas y adolescentes le dan mucha importancia a las actividades recreativas, también buscan una buena comunicación con sus maestros con amabilidad y confianza. También, explica que los y las estudiantes suelen tener más aprecio por los maestros que los involucran en las actividades de la escuela. Martínez, Jareño y Monsalve (2009), expresan que entre los deseos y expectativas de los y las estudiantes está el tener una escuela que sea más divertida.

Por otro lado los niños y las niñas del CE2 buscan una escuela ideal con actividades artísticas y deportivas para desarrollar sus talentos. También buscan una escuela que sea higiénica y que esté bien cuidada. Esta última idea fue más presentada en participantes de escuelas públicas y puede ser debido al descuido que pueden tener estas escuelas si no obtienen los recursos necesarios. Quieren profesores preparados, que no sean descuidados y que compartan y se preocupen por sus alumnos y alumnas. Ames y Rojas (2010) coinciden con la idea que los y las estudiantes quieren profesores preparados, con un buen manejo de los conocimientos y preocupados porque éstos y éstas aprendan. Explican que en una escuela debe haber inclusión, se debe aceptar a todos los niños y a todas las niñas y que no debe haber discriminación por ninguna razón. Los y las estudiantes más grandes opinan que una escuela ideal les daría más libertad en cómo vestirse y forma de comportarse.

Los y las participantes del CE3 describen la escuela ideal como grande y que esté habilitada con todos los espacios necesarios como canchas de deporte y baños. Los niños, niñas y adolescentes explican que para

obtener un ambiente escolar adecuado, se necesita una infraestructura equipada y en óptimas condiciones (Ames y Rojas, 2010) También, los y las participante quieren una escuela que tenga más actividades recreativas y un ambiente sin maltrato y con menos peleas y que tengan reglas más flexibles. Este ideal que tienen los y las estudiantes es debido a que viven un ambiente que puede ser ciertamente hostil debido a maltratos de parte de otros estudiantes y de algunos docentes.

Según los y las estudiantes del CE4, la escuela ideal debe ocupar menos tiempo trabajando y más en actividades tecnológicas y de recreación. También buscan profesores que los comprendan más y tengan más autonomía. El juego está siendo limitado sólo para el patio y las horas libres (Ames y Rojas, 2010), esto puede ser lo que cause que los y las estudiantes perciban la escuela como aburrida y como sólo trabajo.

## Conclusiones y recomendaciones

El objetivo general planteado al inicio de esta investigación es conocer la percepción acerca de la escuela, que tienen los y las estudiantes. Puedo afirmar que este objetivo se cumplió, sin embargo, es importante recalcar que la percepción es algo que no se puede estudiar al cien por ciento, ya que esta puede cambiar en el tiempo y dependiendo de las situaciones en la que se encuentre quien la crea. A continuación se expondrán las conclusiones generales de la investigación.

De manera general, los y las participantes, se puede decir que definen la escuela como uno de los lugares más importantes a donde van a aprender y en segundo lugar, tienen una imagen de la escuela como de un segundo hogar, donde pasan la mayor parte de su tiempo y la maestra es como una segunda madre. Esta última definición fue más frecuente en centros educativos públicos

Los niños, niñas y adolescentes entienden que la escuela tiene diferentes objetivos además de aprender. Para éstos y éstas la escuela es un lugar para compartir y socializar con amigos y amigas y es un lugar que te prepara para en el futuro ser una buena persona y ser profesional. Esta percepción de que la escuela sirve para tener un mejor futuro fue más frecuente en centros educativos públicos. Esto puede deberse a la realidad socioeconómica media baja y baja de su población y a la visión de que la escuela puede ser la única forma de progreso y mejorar la forma de vida.

En la escuela, los y las estudiantes suelen hacer un sinnúmero de actividades con diferentes objetivos. Los y las participantes mencionaron las que tienen más impacto sobre ellos y ellas. Estas son el deporte, el arte, los paseos y juegos.

Cuando los y las participantes hablan de qué hay en la escuela, éstos y éstas perciben tres aspectos importantes. Primero, hablan de la infraestructura, explicando las cosas físicas que componen la escuela, dándole más importancia a esta parte e incluso dando a entender que la escuela se define por una construcción y no por quienes la conforman. En segundo lugar y con menor frecuencia, hablan de las personas dentro de la misma, como los y las estudiantes, profesores, profesoras, directores, entre otros. En tercer lugar, mencionan los símbolos patrios como la bandera y el himno. Este último aspecto no fue mencionado en CE4 el cual se caracteriza por tener un sistema educativo extranjero y puede ser esta la razón por la que los y las estudiantes del mismo no tienen el gran sentimiento nacionalista que se puede observar en las demás escuelas.

Dentro de la escuela se dan diferentes relaciones, entre las mencionadas por los y las participantes están la relación con sus maestros y la relación con otros y otras estudiantes. Respecto a la relación con los maestros, los y las estudiantes no se sienten comprendidos ni escuchados y se sienten amenazados a cumplir su deber en la escuela, por lo que perciben una mala relación que no ayuda al clima en el aula. Por otra parte, la relación entre los y las estudiantes es buena entre compañeros y compañeras del mismo grado. Sin embargo, la relación con estudiantes de diferentes grados puede ser abusiva de parte de alumnos y alumnas de mayor edad, creando casos de bullying.

Cada aspecto que es percibido de la escuela se ve afectado por las experiencias que los niños, niñas y adolescente tienen dentro de la misma. Si se tienen experiencias positivas pues se tendrá una imagen positiva de la escuela, si se tienen experiencias negativas, entonces se tendrá una imagen negativa de ésta. Entre las vivencias positivas los y las participantes dicen que la escuela es buena porque se aprenden cosas nuevas, te diviertes, hay maestros y maestras divertidos y divertidas. A pesar de esta percepción positiva, en general los y las participantes expresaron sentir que la escuela es un lugar hostil debido al maltrato físico y verbal, que reciben de parte de los profesores y otros alumnos. El maltrato se mencionó tanto en centros educativos privados y públicos. En ambos hay bullying y maltrato

verbal de parte de los profesores, pero sólo los y las participantes de escuelas públicas expresaron haber sufrido maltrato físico.

En cuanto a la escuela ideal y la no ideal, los y las participantes en su mayoría expresaron estar conformes o que su escuela se acerca a la imagen de escuela ideal que tienen. De acuerdo con los y las participantes, la escuela ideal debe: tener espacios de recreación, actividades creativas, integrar herramientas tecnológicas, tener profesores preparados, que enseñen, y que interactúen y se preocupen por sus alumnos y alumnas. Además, agregan que la escuela ideal debe: tener actividades artísticas y deportivas, estar limpia y cuidada y ser inclusiva. También, debe estar equipada con la infraestructura necesaria que permita un espacio adecuado para aprender y tener un clima libre de maltrato y violencia.

Por otro lado la escuela no ideal, además de ser lo contrario a la escuela ideal, sería una escuela en donde habría un ambiente de desconsideración y maltrato hacia los y las estudiantes. Una escuela que no estuviera habilitada con infraestructura ni en higiene y cuidado, para recibir a los niños, niñas y adolescentes y que tuviera reglas muy estrictas y desagradables para los alumnos y las alumnas.

Para finalizar, me gustaría recomendar para futuras investigaciones continuar trabajando con los aspectos específicos que surgieron en ésta, para así estudiar con más profundidad y de forma delimitada la percepción que tienen los niños, niñas y adolescentes sobre la escuela. Entre los temas con carácter de urgencia está el tema del maltrato en la escuela para lograr conseguir la forma de erradicarlo y convertir la escuela en una experiencia positiva en la vida de cada ser humano.



## REFERENCIAS:

- Ames, P. & Rojas, V. (2010) Percepciones de niños, niñas y adolescentes peruanos sobre su educación. Perú: Fundación SM
- Alvariñas, M., Fernández, M. & López, C. (2009) Actividad física y percepciones sobre deporte y género. *Revista de Investigación en Educación*, (6), pp. 113-122. Obtenido desde: <http://webs.uvigo.es/reined/ojs/index.php/reined/article/viewFile/58/52>
- Ascorra, P., Arias, H. & Graff, C. (2003) La escuela como contexto de contención social y afectiva. *Revista Enfoques Educativos*, 5 (1), pp.117-135. Obtenido desde: [http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/07/Ascorra\\_Arias\\_Graff\\_EscuelaContencionSocialAfectiva.pdf](http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/07/Ascorra_Arias_Graff_EscuelaContencionSocialAfectiva.pdf)
- Baberá, J. & Fuentes, M. (2012) Estudios de caso sobre las percepciones de los estudiantes en la inclusión de las TICs en un centro de educación secundaria. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 16 (3), pp.285-305. Obtenido desde: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev163COL4.pdf>
- Cabezas López, C. (2007) Análisis y características del dibujo infantil. Obtenido desde: <https://n-1.cc/file/download/1035141>
- Dray, S. (s.f.) What are the benefits of school field trips? Obtenido desde: [http://www.ehow.com/about\\_5032200\\_benefits-school-field-trips.html](http://www.ehow.com/about_5032200_benefits-school-field-trips.html)
- Dussel, I. & Southwell, M. (s.f.) ¿Qué es una Buena escuela? *El monitor*, (5). Obtenido desde: <http://www.me.gov.ar/monitor/nro5/dossier1.htm>
- Franco, J. (2008) Educación y tecnología: solución radical. Historia, teoría y evolución escolar en México y Estados Unidos. México: Siglo XXI editores. Obtenido desde: <http://books.google.es/books?id=RDUJaZCol4QC&pg=PA67&dq=como+percibe+la+escuela+los+ni%C3%B1os&hl=es&sa=X&ei=6NXSU97qHanJsQSI-4Bo&ved=0CCgQ6AEwAA#v=onepage&q=como%20percibe%20la%20escuela%20los%20ni%C3%B1os&f=false>
- Gómez-Chacón, I., OPT Eynde, P. & De Corte, E. (2006) Creencias de los estudiantes de matemáticas. La influencia del contexto de clase. *Enseñanza de las ciencias*, 24 (3), pp.309-324. Obtenido desde: <http://www.mat.ucm.es/~imgomez/cont/docs/12.pdf>
- Hernández, G. (2011) Miradas docentes... percepciones estudiantiles. *Revista Docencia e Investigación*, (21), pp. 71-88. Obtenido desde: <http://www.uclm.es/varios/revistas/docenciaeinvestigacion/pdf/numero11/04.pdf>
- Kilpatrick, P. & Cantril, H. (s.f.) Escala de auto-localización. Una medida de la única realidad individual.
- Martínez, A., Jareño, A. & Monsalve, T. (2009) Las niñas y niños dominicanos hablan sobre la escuela y los profesores. *Anuario Pedagógico*, 12, pp.117-142.
- Mateos B., T. (2009) La percepción del contexto escolar. Una imagen construida a partir de las experiencias de los alumnos. *Cuestiones pedagógicas*, 19, pp.285-300. Obtenido desde: <http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/19/16Mateos.pdf>
- Niño Vitores, M. (2012) Las salidas escolares en la educación primaria. Palencia de cerca. Programa de visitas escolares. España. Obtenido desde: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/1845/1/TFG-L%2056.pdf>
- Papalia, D., Wendkos, S. & Duskin, R. (2010) Desarrollo humano. México: McGraw-Hill/Interamericana Editores.
- Rivera, C. (1995) ¿Cómo se da la percepción de la escuela en los adolescentes? Una propuesta teórica. *Educación*, 4 (8), pp. 121-137. Obtenido desde: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/viewFile/5094/5086>
- Rosario, M., Castillo, D., Guzmán, A., Ramos, F. & Rigamonti, M. (2013) El arte en la escuela: ¿Qué significa para mí? República Dominicana.

## 5.b. “Evaluación del impacto en la implementación de los cuadernos de familia en las escuelas piloto de Jornada Extendida”. Por el Dr. Bienvenido Flores.

### ¿Qué son los Cuadernos de Familia?

- Material de apoyo para la capacitación y reflexión práctica, que facilita a las familias las herramientas y conocimientos para el fortalecimiento de su compromiso de educar a sus hijos e hijas.
- Los Cuadernos de Familia van dirigidos a todos los miembros de la familia. Cada Nivel y Ciclo dispone de 8 cuadernos, los cuales son entregados a cada familia (uno por mes), por los coordinadores/as de los comités de cursos, Padres, Madres y Tutores por curso.

### ¿Cuál es el objetivo de los Cuadernos de Familia?

- Los Cuadernos de Familia, buscan reunir la familia en torno a aspectos relacionados con la formación integral de los hijos e hijas, mejorar la comunicación entre ellos, elevando su nivel de participación en los procesos educativos y propiciar el apoyo de los padres, madres y tutores frente a las necesidades que surgen en el aprendizaje.

Centros educativos piloto donde se Implementaron los Cuadernos de Familia, enero 2013

01-01 Pedernales	La Altagracia
01-02 Enriquillo	Ismael Miranda
01-03- Barahona	San Juan Bosco
	Hilda Celeste Ramírez Matos
	Prof. Marina Sepúlveda
01-04- Cabral	Escuela Básica Las Salinas
02-3 Las Matas	Damián David Ortiz
	La Estancia
02-04- El Cercado	San Francisco Javier (Fe y Alegría)
02-05 San Juan Este	Palmar del Yaque
	Las Yayas
	Cristo Rey
	Escuela Básica Capulín
	Enercio Mateo Mesa (El Rosario)
	Eduardo Bertrán Luciano (Bohechío)
	Maguana Abajo

02-06 San Juan Oeste	Saturnino Terrero (Jaquimeyes)
	Aristides Mateo (Jinova)
	Milagros Rodríguez (Cañafistol)
03-01 Azua	Angel Fermín Noboa
	Jesús Maestro
	Prof. Altagracia Concepción de Martínez
03-03 San José de Ocoa	José Alt. Castillo (Amarradero, multigrado EMI)
03-04 Padre Las Casas	Padre Camilo Boesman
	Max Corbe-Nuestra Señora de la Loma
	Activo 20-30
	Villas Mercedes
04-02 Cristóbal	La Guama
	Los Corozos
04-04 Villa Altagracia	Nuestra Sra. de Fátima
	Los Montones II
05-02 San Pedro de Macorís	San Pedro Apóstol
05-04 Hato Mayor	Guillermo Lizardo Eusebio (Vicentillo)
05-04 Hato Mayor	El Manchado
	Santa María del Batey
05-07 Los Llanos	Atabeira
06-02 Constanza	Juan Pablo Duarte
06-03 Jarabacoa	Alberto Hernández Rosario
	Hatillo
06-04 La Vega Oeste	Los Corozos
06-05 La Vega Este	Maguey
	Aridio de Jesús Concepción
06-06 Moca	Onésimo Grullón
06-07 Gaspar Hernández	América Urbino
	Luis Conrado del Castillo
08 Santiago	Nuestra Señora del Carmen
09-03 Sabaneta	La Ginita
	Las Caobas
	Arroyo Blanco
10-03 Santo Domingo	Damas Diplomáticas
	Francisco del Rosario Sánchez (El Viso)
	Cleotilde Castillo (Mata Vaca)
	Mercedes Kranwinkel
11 Puerto Plata	George Arzeno Brugal (Fe y Alegría)
12-03 El Seibo	Catalina Gil
	Los Botados
	Isabelita
	Alberto Berroa
	Manuela Díez Jiménez
	Buenaventura Soriano
12-04 Miches	Lucas Guibbes
	La Gina

13-01 Monte Cristi	John Fitzgerald Kennedy
	Nueva Judea
13-02 Guayubín	Villa Elisa
13-04 Dajabón	Luis Estévez Pascal - La Fe
14-01 Nagua	Escuela Básica Las Gordas
14-02 Cabrera	Escuela Básica Aristides Fiallo Cabral
14-04 Samaná	Escuela Básica Leonora King
15-02 Santo Domingo	Pituca Flores
15-04 Santo Domingo	Fray Ramón Pané
15-05 Santo Domingo	Café con Leche
16-01 Cotuí	El Puente
16-02 Fantino	Emiliano Espaillat
	Edilio Mendoza (San Miguel)
	Altagracia Leonor Peguero (Angelina)
16-03 Cevicos	Luis Reyes (La Cueva)
	Ramón María Domínguez (Batero)
	Narciso Alberti
	Manolo Vólquez
16-04 Bonao	Jaqueline Lima
16-06 Bonao	Simón Rodríguez
17-01 Yamasá	Sotero Martínez
17-01 Yamasá	Laureano Heredia (La Cola)
	Mercedes Moreno Manzueta (El Mogote)
17-02 Monte Plata	Don Juan
	Santa María Josefa Rosselló
	El Deán
	Portal de Belén
	Boyá
	Cacique
17-03 Bayaguana	Escuela Morayma Veloz de Báez
17-04 Sabana Grande de Boyá	Pastora Castillo
17-05, Peralvillo	Roque de León
	Emilio Balista (Serrallés)
	Escuela Mateo Pico
18-01 Neyba	Estanislao Florián

## Impacto de los Cuadernos de Familia en los centros piloto con Jornada Escolar Extendida

Los siguientes factores fueron determinantes en la evaluación del impacto de los Cuadernos de Familia, resultado del pre-seminario, mediante la aplicación de la siguiente metodología:

Primer momento: Realizar una reunión previa al seminario, donde participen los Técnicos Regionales de Participación Comunitaria y los 97 Directores del Programa de Jornada Escolar Extendida, cuando se implementaron por primera vez los Cuadernos de Familia 2012-2013

Segundo momento: Llenar la ficha de evaluación para socializar sobre fortalezas y debilidades, sugerencias para la mejora de los mismos (desde la distribución paso por paso: Regional –distrito, distrito-centro educativo, centro educativo- familia) hasta la socialización mensual por el Comité de Curso y el maestro guía, luego el reporte de las fichas para el seguimiento por el director del centro educativo, el consolidado distrital y el reporte general por el técnico regional de Participación Comunitaria.

Tercer momento: Llenar la ficha para el levantamiento de datos sobre la cantidad de familias por niveles, para la distribución correcta de los Cuadernos de Familia en los centros educativos públicos y privados a nivel nacional.

## CANTIDAD DE FAMILIAS QUE INTEGRAN EL SISTEMA EDUCATIVO DOMINICANO POR EL TÉCNICO DISTRITAL Y REGIONAL DE PARTICIPACIÓN COMUNITARIA

Regional \_\_\_\_\_ Distrito \_\_\_\_\_ Sector: Público \_\_\_\_\_ Privado \_\_\_\_\_

DATOS SOBRE EL CENTRO				DATOS ESTADÍSTICOS DE FAMILIAS POR NIVEL				
Nombre Centro Educativo	Nombre del Director	Dirección del Centro Educativo	Teléfono	Correo Electrónico	Cantidad de familia Nivel Primario	Cantidad de familia 1er. Ciclo	Cantidad de familia 2do. Ciclo	Cantidad de familia Nivel Medio
Total Distrital								
Total Regional								

### Fortalezas citadas en el pre-seminario:

- Los padres consideran que los temas de los Cuadernos de Familia son de fácil estudio, adecuados y manejables; se ajustan a las necesidades actuales, ayudan en el aprendizaje de los hijos/as, fomentan los valores y la disciplina.
- Los ejercicios y tareas se ajustan a los temas sugeridos.
- Los hijos/as colaboran con los padres en la lectura del material, esto permite la unión familiar y compromiso ciudadano.
- Integración escuela- familia.
- Unifican las familias.
- Mejoran la comunicación en las familias
- Dan sentido de pertenencia a los hijos.
- Los padres dedican tiempo para estudiar los cuadernos junto a sus hijos.
- Aportan orientaciones de calidad para las familias.
- Mejoran las relaciones entre padres y docentes.
- Facilitan la socialización entre los padres.
- El 60% de los padres se ha entregado a la formación.
- Aumentan la armonía y la comprensión entre los comunitarios.
- Aumentan la afectividad padre - hijos.
- Facilitan el trabajo en equipo.
- Permiten afianzar la sensibilidad y concienciación en las familias.
- Llegan a un significativo número de padres.
- Sus contenidos son interesantes.
- Motivan a los niños/as a estudiar los contenidos.
- Les permiten a los padres conocer contenidos para una vida familiar de calidad.
- Nos permiten conocer más sobre los hábitos alimenticios.
- Aumentan la responsabilidad de los padres.
- Nos permiten contribuir en el aprendizaje de los hijos.
- Se fomenta el respeto, el diálogo y hábitos de estudio.
- Enriquece la convivencia y la unidad familiar.
- Los Cuadernos de Familia tienen un contenido importante para las familias.
- Los Cuadernos de Familia son de capacitación y reflexión en las cuales se abordan los valores cotidianos para la formación de los/as estudiantes, cuidado de la Salud y la relación escuela comunidad.
- Los temas abordados se relacionan directamente con los contenidos curriculares
- Los padres dan seguimiento a los aprendizajes de sus niños en la escuela
- Aumenta la solidaridad en la familia.
- Refuerzan la armonía y los valores en la familia.
- Permiten la comunicación entre los actores.
- Generan más control y cuidado con los hijos.
- Aumentan la confianza de los niños con los demás miembros de su familia.
- Dan mucha importancia a los procesos educativos.
- Fomentan el desarrollo y crecimiento de una mejor sociedad.

## Debilidades:

- Poca integración al centro educativo de algunos padres, pese a las convocatorias que se les hacen, las madres en la mayoría de los casos asisten solas a los encuentros.
- Hogares disfuncionales.
- No existe un espacio adecuado para la realización de los encuentros.
- Algunos padres no entregan los cuadernillos en la fecha acordada.
- Resistencia de algunos padres a trabajar los cuadernos.
- Las orientaciones de la Dirección de Participación Comunitaria no son seguidas 100% por algunos directores de centros.
- Resistencia en algunos niños para trabajar los cuadernos.
- Algunos padres alegan tener poco tiempo para implementar en sus hogares el estudio de los Cuadernos con la familia.
- El 45% de nuestros padres no son letrados, por lo que se le dificulta trabajar con los Cuadernos de Familia (Centro Educativo Prof. Guillermo Lizardo, Vicentillo).
- Familias que no completan los cuadernillos.
- Poca comprensión en algunos contenidos.
- Poco tiempo para el análisis y desglose de los contenidos.
- Falta de seguimiento por las autoridades competentes.
- Poca coordinación de reunión con los padres.
- Timidez en algunas familias.
- El material debe llegar completo y a tiempo.
- El centro educativo debe disponer de un salón de actividades en donde los padres puedan reunirse para la socialización mensual de los Cuadernos.
- En algunos Cuadernos el espacio para responder las preguntas o ejercicios en familia es muy pequeño.

## Sugerencias:

- Realizar talleres de inducción a directivos, docentes, padres, madres y comunidad para concientizarlos sobre la importancia de los Cuadernos de Familia.
- Dar más tiempo para el estudio y análisis de los cuadernos.
- Promover y motivar a los padres por diferentes medios en la integración al estudio de los cuadernos.
- Organizar espacios para ayudar a los padres que presenten dificultad para leer y escribir.

## CONCLUSIÓN:

### Los Cuadernos de Familia

- Han permitido mayor compromiso en el logro de una educación de calidad y mejora en el trato de padres, madres y tutores para sus hijos e hijas. Mayor interés en la participación del proceso educativo en la relación armoniosa entre padres y maestros/as.
- Estos han servido de soporte activo para la participación de las familias, logrando estrechar los lazos familiares, afianzando la comunicación afectiva y efectiva.

## FUENTE:

- Pre-seminario para evaluar el Impacto de la implementación de los Cuadernos de Familia en los centros piloto con Jornada Escolar Extendida, resultados de los Ejes Metropolitano, Sur, Este, Norte y Nordeste.
- Primer Seminario para evaluar el Impacto de la implementación de los Cuadernos de Familia en los centros piloto con Jornada Escolar Extendida.



5<sup>to</sup>

CONGRESO  
INTERNACIONAL



ideice

2014

PROFESIÓN  
DOCENTE:  
UNA  
DECISIÓN  
SOCIAL



6. PANEL: "DOCENTE INNOVADOR E INVESTIGADOR".





## 6. Panel: “Docente Innovador e Investigador”.

### 6.a. “Presentación programa Docente Innovador e Investigador”. Por la Dra. Carmen Caraballo.

#### Presentación

El Instituto Dominicano De Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE), responde a través del programa Docente Innovador e Investigador, a la necesidad de crear una cultura de investigación que potencie la profesionalidad del docente para mejorar su propia práctica

Se inicia la 2da. Versión del Programa Docente Innovador e Investigador, con el mismo propósito de la primera versión, que es generar procesos de investigación en el aula y en el centro, con docentes y directivos del sector público. Se desarrollan competencias en los docentes para identificar problemáticas que interfieren con la calidad de su práctica, y para que puedan intervenirlas a través de la estructuración y desarrollo de proyectos de investigación - acción.

Las escuelas seleccionadas, al igual que en la primera versión del programa, forman parte del conjunto de las escuelas de práctica de los recintos del ISFODOSU: Félix Evaristo Mejía, Eugenio María de Hostos, Núñez Molina, Urania Montás, Juan Vicente Moscoso y Emilio Prud' Homme. Se favoreció la inclusión de propuestas diseñadas por directores con temas de gestión de centros, y se mantuvo la intención por parte del IDEICE, de financiar al menos 25 propuestas.

El programa se sigue sustentando en los mismos planteamientos teóricos, de Elliot (2000), Latorre (2005), entre otros autores, quienes plantean que a través del recurso de la investigación-acción, los docentes pueden dar respuestas a las dificultades que se le presentan en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y que interfieren con la calidad de la educación que reciben los estudiantes. Pero además, la investigación en el aula es una actividad profesionalizante que permite profundizar en planteamientos pedagógicos, lo que favorece la producción de nuevas teorías sobre los fenómenos educativos. (Caraballo, C. 2010). La misma permite conocer la forma en que aprenden los alumnos, y cómo las propias acciones en la función docente influyen en dicho aprendizaje (Boggino, 2004).

#### DESARROLLO DE LA SEGUNDA VERSIÓN DEL PROGRAMA

##### Diseño del programa

La programación estratégica constó de cuatro grandes etapas:

- a) Empoderamiento coordinadores y acompañantes
- b) Establecimiento Línea Base
- c) Capacitación a docentes investigadores
- d) Implementación

Cada una de estas etapas comprendió una serie de pasos, con propósitos muy definidos como se describe a continuación:

- El momento del empoderamiento permitió crear un equipo de coordinadores y acompañantes que se encargarían de capacitar a los docentes investigadores de centros de prácticas de los diferentes Recintos del ISFODOSU.
- La línea base se estableció para identificar los conocimientos y manejos que pudieran tener los docentes que participarían en el programa, así como su actitud y disposición de participar en el mismo.
- Los coordinadores y acompañantes, ya empoderados del programa, realizaron capacitaciones a los docentes desde los diferentes recintos a los que corresponden. Este equipo los acompañó durante el proceso de diseño de los proyectos, hasta llevarlos a la etapa de implementación del plan de acción, de aquellos proyectos que fueron seleccionados para ser financiados.

Tres grandes acciones guiaron concretamente el diseño:

- **Capacitación acerca de:**
  - » Las bases teóricas de la metodología de Investigación-acción.
  - » Las etapas y pasos para desarrollar la I-A
  - » Uso de las técnicas propias de este tipo de investigación.
- **Acompañamiento**
  - » En el diseño de la propuesta

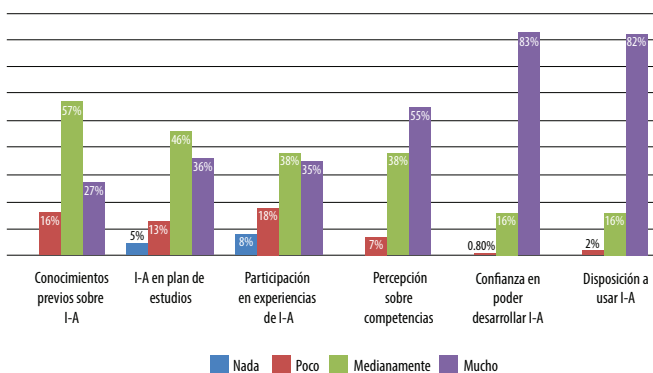
- » En la elaboración del plan de acción
- » En el desarrollo del plan
- **Selección de las propuestas ganadoras**
  - » Financiamiento
  - » Implementación
  - » Elaboración de informe final
  - » Presentación en congreso

## Establecimiento Línea de Base.

Al igual que en la primera versión, se estableció una línea de base, como forma de identificar los niveles de competencia de los docentes participantes en el proyecto, así como su actitud y disposición de comprometerse con el proceso. Los aspectos más relevantes se destacan a continuación:

Según se aprecia en el gráfico 1, la mayoría, es decir el 57%, tenía medianos conocimientos sobre investigación-acción, en tanto que solo el 27% tenía muchos conocimientos sobre la misma. Se establece que el 16% tenía pocos conocimientos sobre el tema. Se puede decir que en sentido general, la mayoría del grupo (84%), contaba con conocimientos que favorecerían su participación en el programa, en términos de la comprensión del proceso que deberían seguir.

**Gráfico #1**  
**Establecimiento Línea de Base**



Respecto a si habían recibido algún tipo de formación en Investigación-acción al cursar sus planes de estudio, la mayoría (46%), la había recibido medianamente, mientras que un significativo porcentaje (36%), sí había recibido mucha formación en este sentido, lo que significa que en la gran mayoría, los conocimientos eran resultado de procesos formativos normados. Solo un 18% había recibido poca o ninguna formación específica en el tema.

En relación a su participación en experiencias en las que se haya desarrollado algún proceso de investigación-acción, la mayoría, es decir un 73%, decía haber participado, medianamente (38%) y mucho (35%). Un 18% había participado poco, y un 8% nunca había participado en experiencias de este tipo.

Consultados acerca de la percepción sobre sus propias competencias para desarrollar proyectos de investigación-acción, más de la mitad consideraba tener muchas competencias para esto, mientras el 38% reconocía tener medianas competencias, y un 7% fue capaz de reconocer que tenía pocas competencias.

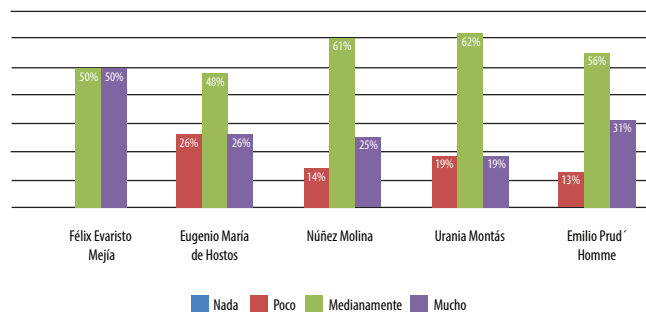
Respecto a su nivel de confianza para poder desarrollar los proyectos, el 83% mostró tener mucha confianza para hacerlo, mientras un 16% mostró mediana confianza para ello. Igualmente al sondear su disposición para participar en procesos de investigación con esta metodología, el 82% se mostró muy dispuesto, mientras el 16% se mostró medianamente dispuesto, y un 2% poco dispuesto. Es en el Núñez Molina donde se recoge este 2% de poca disposición, sin embargo al final, es el recinto donde se elaboraron mayor cantidad de propuestas, y por igual donde mayor número de proyectos ganaron los financiamientos.

### Algunas particularidades por recintos

Es en el Recinto Félix Evaristo Mejía, donde los docentes dicen tener mejores niveles de conocimientos previos como se aprecia en el gráfico 2, ya que el 50% de los docentes decía tener muchos conocimientos, mientras el otro 5% decía tener medianos conocimientos. El siguiente recinto que decía tener muchos conocimientos en I-A lo fue el Emilio Prud Homme, donde un 31% quedó en esta categoría, que unido al 56% que decía tener medianos conocimientos, solo deja a un 13% en condición de tener pocos conocimientos al respecto.

En tanto que, en el Núñez Molina y el Urania Montás, el 61% y 62% respectivamente, dijeron tener medianos conocimientos. El recinto donde mayor porcentaje dijo tener pocos conocimientos fue el Eugenio María de Hostos, con un 26% en este sentido. Sin embargo, también un 26% dijo tener muchos conocimientos, mientras el 48% consideró tener medianos conocimientos.

**Gráfico #2**  
**Conocimientos previos sobre I-A**

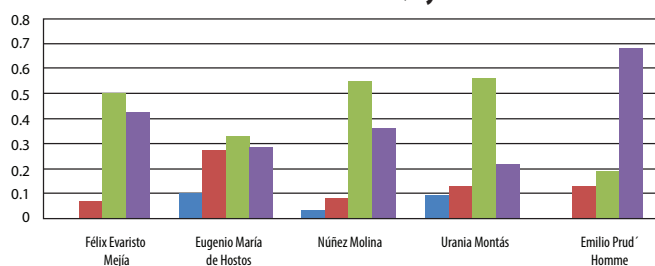


Los docentes que parecen haber recibido mayor formación en I-A son los del Recinto Emilio Prud Homme, ya que 68% de ellos dice haber recibido mucha información de este tipo en su plan de estudios, seguidos por el Félix Evaristo Mejía, con un 48%.

En tanto que el 20% de los recintos cuyos docentes no habían recibido formación en su plan de estudios sobre investigación-acción, correspondió a los centros Eugenio María de Hostos, Núñez Molina y Urania Montás, como se aprecia en el gráfico #3.

El que parece haber manejado menos formación de este tipo en el plan de estudios, es el Eugenio María de Hostos, sin embargo con todo y esto, más del 50% de los docentes de este recinto dice haber recibido entre mediana y mucha formación al respecto.

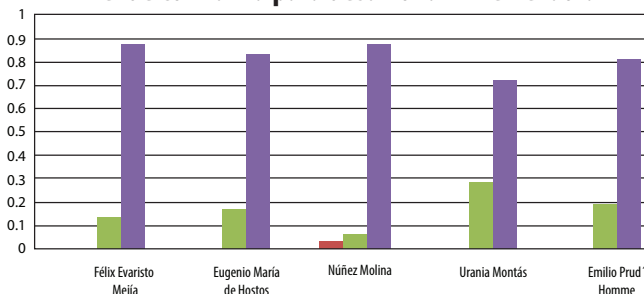
**Gráfico #3**  
**Plan de estudios incluyó I-A**



Dos aspectos importantes favorecen el desarrollo de los proyectos, y fueron el nivel de confianza mostrado por los docentes para desarrollar investigación-acción, así como la disposición para hacerlo. Respecto al primer aspecto, como puede verse en el gráfico 4, en todos los recintos su nivel de confianza estuvo entre el 72% y el 88%.

**Gráfico #4**

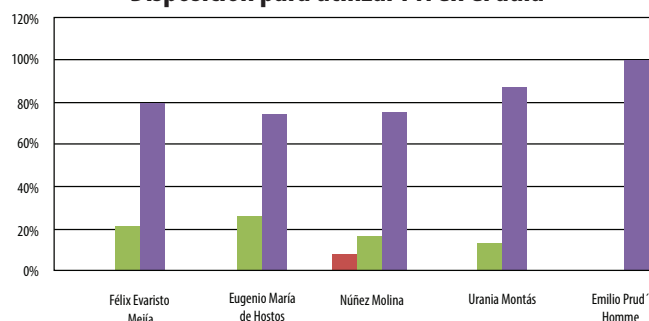
**Nivel de confianza para desarrollar I-A en el aula**



Mientras que, como puede verse en el gráfico #5, su disposición de participar en los proyectos estuvo entre el 74% y el 100%, lo cual dio garantías de tener un grupo motivado para iniciar el programa Docente Investigador.

**Gráfico #5**

**Disposición para utilizar I-A en el aula**



## Presentación y selección de propuestas

Se recibieron un total de 53 propuestas de 43 escuelas diferentes, dentro de las cuales 45 propuestas fueron de investigación de aula y 8 propuestas de investigación de centro.

### Propuestas presentadas por recintos

Fue el Recinto Luis Napoleón Núñez Molina el que presentó la mayor cantidad de propuestas (21), lo que constituye el 40% de todas las presentadas. El porcentaje de propuestas fue seguido por Juan Vicente Moscoso, con un 19% de las propuestas, Emilio Prud' Homme, con un 17%, así como Félix Evaristo Mejía y Eugenio María de Hostos, con 13% y 11% respectivamente. (Tabla 1)

**TABLA 1**

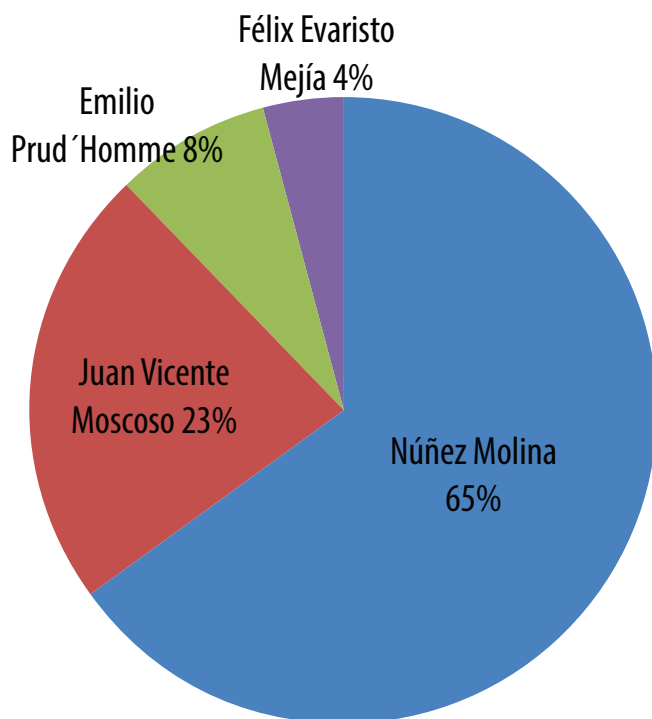
Recintos	cantidad de propuestas	Porcentaje
Luis Napoleón Núñez Molina	21	40%
Juan Vicente Moscoso	10	19%
Emilio Prud Homme	9	17%
Félix Evaristo Mejía	7	13%
Eugenio María de Hostos	6	11%
Total de propuestas presentadas	53	

## Propuestas ganadoras

Fueron aprobadas un total de 26 propuestas, de las cuales 6 fueron propuestas realizadas por los directores del centro con temáticas de gestión.

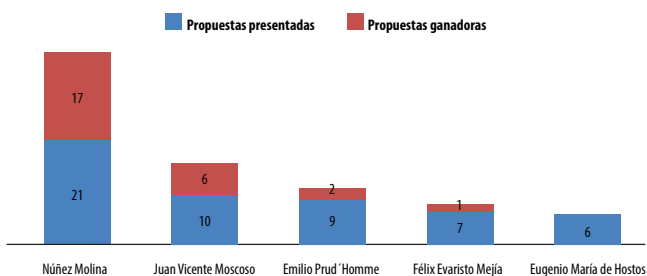
En cuanto a los proyectos ganadores, el Recinto Núñez Molina logro un 65% de propuestas ganadoras, seguido por Juan Vicente Moscoso, que obtuvo un 23% de propuestas ganadoras. El Emilio Prud Homme y el Félix Evaristo Mejía obtuvieron respectivamente 8% y 4% de propuestas aprobadas. (Gráfico 5).

**Gráfico #5**  
**Propuestas ganadoras por Recintos**



Respecto a la relación entre propuestas presentadas y propuestas ganadoras (Gráfico 6), el Recinto Núñez Molina obtuvo la más alta relación, al presentar 21 propuestas y salir ganadoras para financiamiento 17 proyectos.

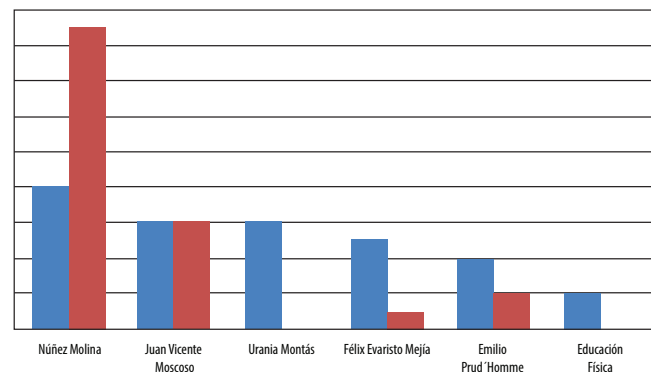
**Gráfico #6**  
**Relación entre propuestas presentadas y propuestas ganadoras**



## Algunos contrastes

Analizando las propuestas financiadas en ambas versiones del programa Docente Investigador, se aprecia que el Recinto Núñez Molina, tanto en la primera versión como en la segunda, estuvo por encima de los demás en cuanto a la cantidad de propuestas ganadoras, destacándose el hecho de que en la segunda versión dobló la cantidad de proyectos financiados, respecto de la primera versión.

**Gráfico #7**  
**Contraste propuestas ganadoras por recintos 1a. y 2a versión del programa**



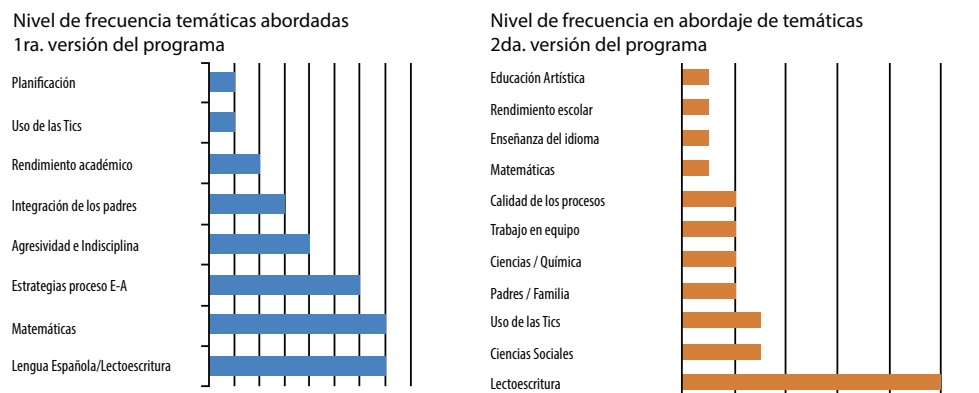
Por su parte, el Recinto Juan Vicente Moscoso le sigue en cantidad, y se mantiene igual en la segunda versión. Tanto el Félix Evaristo Mejía, como el Emilio Prud Homme y el Eugenio María de Hostos (Educación Física), disminuyeron la cantidad de propuestas ganadoras en la segunda versión. Urania Montás que tuvo una buena presencia de trabajos en la primera versión, no pudo sin embargo entregar a tiempo los proyectos de la segunda versión.

## Nivel de frecuencia de temáticas abordadas en los proyectos de investigación.

Como puede apreciarse en el gráfico #8 la temática más relacionada con problemáticas en el aula, tanto en la primera versión del programa, como en la segunda, es la lectoescritura. Sobresale esta temática, sobre todo en la segunda versión, donde casi una tercera parte de los trabajos la abordó como tema de investigación.

Se aprecia en esta segunda versión, que los docentes seleccionaron temáticas de áreas disciplinares específicas, como Artística, idiomas, Matemáticas, Lenguas, Sociales, Ciencias, a diferencia de la primera versión del programa, donde se trataron temáticas más generales, relacionadas al proceso de enseñanza aprendizaje, agresividad en el aula, planificación, entre otros.

## Gráfico #8 Contraste temáticas abordadas primer y segunda versión del Programa



Fueron recurrentes en ambas versiones del programa, los temas sobre la lectoescritura, el uso de las tics, el *rendimiento académico*, así como el papel de los padres de *familia* en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, los cuales al parecer son temas que afectan de manera generalizada el proceso de las aulas, y aún permanecen como preocupaciones de primer orden en las reflexiones docentes.

A continuación, (en la tabla 2), los títulos de las investigaciones realizadas y presentadas en el Pre-congreso IDEICE, de las cuales, una selección fue presentada en el congreso de Diciembre 2014.

*Proyectos de investigación-acción financiados por el IDEICE, en la segunda versión del Programa Docente Investigador.*

**TABLA 2.  
PROYECTOS GANADORES DE LOS DIFERENTES RECINTOS**

<b>RECINTO FÉLIX EVARISTO MEJÍA</b>
Gestión de los recursos y medios tecnológicos para el fortalecimiento y la dinamización de los procesos en el centro.
<b>RECINTO JUAN VICENTE MOSCOSO</b>
Integración de los padres y madres al proceso Enseñanza-Aprendizaje de los alumnos/as de cuarto grado de la sección A, B, C del Centro Educativo Manuela Díez Jiménez del año 2014
Influencia de la familia en la formación de los estudiantes de 2º ciclo" del Nivel Básico, Centro Educativo Prof. Eloina Constanzo. Distrito Educativo 12-03. Santa Cruz del Seibo, Período 2014.
El valor del trabajo en equipo del Centro Educativo Villa Guerrero del Distrito 12 – 03 del Seibo. Año 2014
Niveles de aprovechamiento en el desarrollo de las competencias de lectura y escritura en los/as niños/as de Primero y Segundo Grados del Nivel Primario de la Escuela Anexa Juan Vicente Moscoso año escolar 2013-2014.
Rendimiento Escolar de los/as Estudiantes de 2do Grado de la Escuela Básica Punta de Garza, año 2013-2014
La Educación Artística como Terapia Creativa para Controlar la Agresividad en los/as Estudiantes de 3ero y 4to de la Escuela Sor Leonor Gibb. Año Escolar 2013-2014
<b>RECINTO EMILIO PRUD HOMME</b>
Fortalecimiento del proceso Enseñanza-Aprendizaje del Inglés, mediante la utilización de Recursos TIC en los estudiantes de 7mo C de la Escuela Sergio Augusto Hernández en el periodo escolar 2013-2014
Estrategias metodológicas para la enseñanza de la Lectoescritura con atención diferenciada en los estudiantes de cuarto grado sección A del Centro Educativo Manuel De Jesús Luciano Méndez.
<b>RECINTO NÚÑEZ MOLINA</b>
Aplicación de estrategias pedagógicas para el logro de las competencias comunicativas en el área de Lengua Española en los estudiantes de 7mo. Grado de la Escuela Blanca Mascaró.
Implementación de estrategias para mejorar la producción escrita en los estudiantes de octavo grado de Educación Básica en la escuela Primaria Blanca Mascaró del Distrito Educativo 08-03 de Lacey al Medio año escolar 2013-2014.
Promoción de la lectura y escritura desde la integración del área de Ciencias Sociales en el 2do grado de la Escuela Elena Amadiz de la tanda matutina del Distrito Escolar 08-03 de la comunidad de Lacey Arriba, Santiago, República Dominicana
Utilización del reciclaje para el trabajo en las artes aplicadas y visuales en el área de Educación Artística en los alumnos de 8vo C de la Escuela Fidel Jorge Sánchez.
Estrategias que favorezcan un aprendizaje activo en la enseñanza de la Matemática, en los alumnos de 8vo A de la escuela Fidel Jorge Sánchez.

RECINTO NÚÑEZ MOLINA
Implementación de las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la enseñanza de la Química de 8vo grado sección A
Implementación del modelo didáctico basado en mini proyectos en la enseñanza de las Ciencias de la Naturaleza en 6to. Grado de la Escuela Básica Experimental Luis Napoleón Núñez Molina
Desarrollo de la comunicación oral a través de la técnica del relato.
El cuento a través del uso de los recursos tecnológicos para el mejoramiento de la lectura y escritura en los estudiantes de tercer grado del Nivel Primario de la Escuela Flor del Campo en el periodo escolar 2013-2014
Desarrollo de estrategias y actividades complementarias para el aprendizaje de la lectura y la escritura en los estudiantes de 3ero B, Escuela Básica Limonal Abajo, Distrito 08-03, Santiago
Una estrategia de mejora en la calidad de los procesos de enseñanza y su incidencia en los resultados de aprendizajes de los estudiantes.
Mejoramiento de la lectura a partir de la preferencia por interés, edad y género de los estudiantes de Quinto A en la escuela Mauricia Perelló Rochet de Cruz de Isalguez.
Usos de recursos que fortalezcan la dimensión espacial en el área de Ciencias Sociales de los estudiantes de sexto grado del Centro Educativo Paspland
Estrategias para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la asignatura de Ciencias Sociales en los estudiantes de 7mo B, de la escuela Ramón Antonio Rodríguez, durante el periodo noviembre 2013- mayo 2014
Planificación de la enseñanza, acompañamiento docente y evaluación de la acción didáctica: Fundamento de una gestión pedagógica participativa que favorezca la calidad educativa en el centro Mauricia Perelló Rochet.
Implementación de estrategias lúdicas y de socialización para el mejoramiento de los límites gráficos de las palabras en las producciones escritas de los estudiantes de 4to. A de la Escuela Básica Zeneida de Blanco, Distrito Educativo 03-08 de Santiago, año escolar 2013-2014.
El trabajo en equipo como estrategia que favorece la participación y empoderamiento en la gestión del centro educativo Flor del Campo

## REFERENCIAS:

- Boggino, N.; Rosekrans, K. (2004). Investigación-acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa. Argentina: Homo Sapiens.
- Caraballo, C. (2010). Incorporación de la Investigación Pedagógica en la Práctica Docente. Miami, Florida: Nova Southeastern University.
- Elliot, J. (2000). El cambio Educativo desde la Investigación - Acción. Madrid: Edic. Morata.
- Latorre, A. (2005). La Investigación - Acción. Conocer y cambiar la práctica Educativa. Barcelona: Grao.

## 6.b. “Estrategia de mejora en la calidad de los procesos de enseñanza”. Por el Lic. Eliacim Serrata.

### Introducción, contextualización y situación problema.

La idea de impactar la mejora de los procesos de enseñanza y así optimizar la calidad de los aprendizajes, ha llevado a la escuela dominicana a desarrollar una serie de estrategias y actividades que permiten al docente reflexionar, accionar, evaluar y repensar su hacer pedagógico.

Los centros educativos, están llamados a convertirse en “organizaciones que aprenden” y es el equipo de gestión, encabezado por el liderazgo del director que debe asumir el reto de generar una cultura institucional que permita crear un ambiente en el que los docentes estén en un análisis constante de su praxis y de su incidencia en los niveles de desempeño de los estudiantes. Es decir, crear una “Comunidad Profesional de Aprendizaje” (CPA).

Sin embargo, la ausencia de espacios para la reflexión pedagógica y el intercambio de experiencias de enseñanza y de aprendizaje, la falta de trabajo colaborativo, los escasos planes de capacitación docente a lo interno de los centros, los bajos niveles de compromiso con la mejora de la escuela y el bajo interés por los resultados de aprendizaje impiden el desarrollo efectivo y funcional de una CPA.

Una de las necesidades detectadas en la Gestión Pedagógica en la escuela Experimental Luis Napoleón Núñez Molina, ubicada en la carretera Duarte, Km 9 ½, en Licey al Medio Santiago, perteneciente al Distrito Educativo 03 de la Regional 08 de Santiago, fue la conformación y/o formación de la Comunidad Profesional de Aprendizaje como estrategia de mejora de los procesos de enseñanza y cómo esto ha afectado los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

El Modelo de Gestión de Calidad para los Centros Educativos asumido por el MINERD desde el 2006, propone una serie de criterios e indicadores para desarrollar y transformar las escuelas en Centros Educativos de Calidad.

Para ello plantea que las escuelas deben funcionar como Comunidades de Aprendizaje (CA), las cuales se responsabilicen de la mejora de la calidad del desempeño de todos los estudiantes y este proceso de transformación debe generarse desde y en el interior de la escuela.

La idea de impactar la mejora de los procesos de enseñanza y así mejorar la calidad de los aprendizajes, ha llevado a la escuela a desarrollar una serie de estrategias y actividades que permiten al docente: reflexionar, accionar, evaluar y repensar su hacer pedagógico.

La formación y conformación de una Comunidad Profesional de Aprendizaje en la escuela Experimental Luis Napoleón Núñez Molina se ha visto afectada por la ausencia de un plan de acción, coordinado por el director y el Equipo de Gestión, que apoyen su institucionalización y por ende la aplicación de estrategias y actividades efectivas que promuevan y garanticen su creación y desarrollo.

El equipo de gestión no había habilitado espacios para la reflexión pedagógica y el intercambio de experiencias de enseñanza y de aprendizaje dentro del horario clase, se carecía de una cultura de trabajo colaborativo centrado en los aprendizajes, se carecía de planes de capacitación internos a docentes, los niveles de compromiso con la mejora de la escuela y el nivel de interés por los resultados de aprendizaje eran muy bajos.

### Objetivos de la investigación

#### General:

- Impulsar la formación de una comunidad profesional de aprendizaje como estrategia de mejora en la calidad de los procesos de enseñanza y los resultados de aprendizajes de los estudiantes.

#### Específicos:

- Crear las condiciones de espacio y tiempo para la conformación del CPA que contribuya a la formación permanente de los docentes en respuesta a las necesidades de enseñanza.
- Suscitar la reflexión continua relativa al quehacer del docente, por medio del intercambio de experiencias en micros encuentros de análisis.
- Aplicar planes que fomenten una cultura de trabajo colaborativo para la mejora de la praxis pedagógica.
- Acompañar los trabajos del CPA a través del diseño y ejecución de programas de seguimiento, monitoreo y evaluación.



## Referentes Teóricos.

El Modelo de Gestión de Calidad para los Centros Educativos asumido por el Ministerio de Educación de la República Dominicana. (MINERD), desde el 2006, propone una serie de criterios e indicadores para desarrollar y transformar las escuelas en Centros Educativos de Calidad. Estos criterios están dirigidos a transformar la Gestión Institucional e impactar la mejora del accionar en la Gestión Pedagógica y dentro de estas estrategias está el llevar a los centros educativos a funcionar como una comunidad de aprendizaje.

Una escuela que funcione como una Comunidad de Aprendizaje va más allá de diseñar estrategias de enseñanza, actividades complementarias, encuentros pedagógicos, planes de clase, pruebas comunes... La propuesta del Modelo de Gestión de la Calidad supone el diseño, elaboración, ejecución, reflexión, seguimiento, monitoreo y evaluación cíclica de un Proyecto Educativo que potencialice en los estudiantes las competencias necesarias para aprender de forma cooperativa y colaborativa, de forma individual y colectiva; un proyecto educativo que permita al personal docente transformar sus prácticas de aula en experiencias efectivas de enseñanza en las que los estudiantes "aprendan lo que deben aprender y lo aprendan bien"; un Proyecto Educativo en el que se priorice la Gestión Pedagógica sin descuidar la Gestión Institucional; un proyecto en el que se ejecuten acciones efectivas para lograr la integración de los padres, los tutores y la comunidad de forma propositiva y holística; un proyecto que permita atender las necesidades de aprendizaje de la comunidad educativa.

Esta propuesta compromete a los Centros Educativos a diseñar y aplicar planes estratégicos que impacten la mejora sostenible del desempeño de los estudiantes y estos sólo será posible cuando la escuela sea capaz de desarrollar estrategias efectivas para integrar proactivamente a la comunidad en el hacer escolar y que el Centro Educativo se integre al quehacer de la comunidad. En ese mismo sentido, existe una serie de teorías y propuestas que sustentan y sirven de base en el planteamiento de transformación de las escuelas en CPA. A continuación se presentan algunas de ellas:

Krichesky y Murillo (2011, p. 69), conciben la Comunidad Profesional de Aprendizaje, desde una "visión centrada en los profesores", en la que se visualiza como "un grupo de personas compartiendo e interrogando-

se críticamente sobre su práctica de modo continuo, reflexivo, colaborativo, inclusivo y orientado hacia el aprendizaje de los alumnos"

OCED (2013p. 3), afirma que las comunidades profesionales de aprendizaje (CPA) "son comunidades de ámbito escolar cuyo "objetivo es la mejora continua de las prácticas de enseñanza a través de la participación del personal en actividades de desarrollo profesional colaborativas, sistemáticas y exhaustivas a nivel escolar".

Hall y Simeral, (2008) citado en el Módulo 4 "Liderazgo Educativo" del Programa de Certificación en Gestión de Calidad de la Escuela de Directores (2012, p.218) plantean que "una comunidad profesional de aprendizaje es un colectivo de educadores que siempre se esfuerzan por dar lo máximo de sí, trabajando juntos para aprender, desarrollarse y mejorar su práctica profesional de enseñar, para maximizar así el aprendizaje de sus estudiantes".

Stoll (2006, p. 9) define CPA como "una visión de aprendizaje común, que se apoyan y trabajan unidas, buscando maneras, dentro y fuera de su comunidad inmediata, de preguntarse sobre su práctica y juntas aprenden nuevas y mejores propuestas para mejorar el aprendizaje de todos los alumnos".

Las cualidades de una CPA dependerá de la visión que se tenga de la misma; sin embargo, existe una serie de características que pueden ser consideradas comunes y que constituyen la esencia para las Comunidades Profesionales de Aprendizaje cuya perspectiva responde a una "visión centrada en los profesores" (Coll, 2001; Molina, 2005; Stoll, 2006; Krichesky y Murillo, 2011; Dufour, *sf*, Escudero 2008 y otros). Entre ellas están: Visión, metas y valores compartidos; Cultura de Colaboración centrada en los aprendizajes, Orientación hacia la acción-experimentación, Prácticas de enseñanza compartidas, Revisión constante del hacer y los resultados de aprendizaje, entre otras.

Duford, (s.f) dice que la escuela de hoy necesita, para elevar sus niveles de desempeño, crear y aplicar estrategias de mejora que permitan: a) una formación y capacitación del docente que responda a las necesidades de aprendizaje de sus alumnos. b) crear espacios permanentes y continuos de intercambio de experiencias de aula. c) generar espacios de auto-reflexión y análisis sobre la efectividad y eficiencia de los procesos de enseñanza que desarrollan. d) la creación de un Marco de Referencia Común sobre "¿qué debe aprender

cada estudiante? ¿cómo sabemos que los estudiantes han aprendido? Y ¿qué hacer cuando no aprenden?”. e) fomentar una cultura de rendición de cuenta pedagógica, haciéndose responsable de los resultados de aprendizaje de sus alumnos; y es la creación de la Comunidad Profesional de Aprendizaje de docentes la herramienta más viable para desarrollar esas estrategias. En suma “Para crear una Comunidad Profesional de Aprendizaje, hay que focalizarse en los aprendizajes y no en la enseñanza, trabajar colaborativamente y hacerse responsable de los resultados”

## Metodología.

Las interrelaciones que se dan entre los miembros de una Comunidad Profesional de Aprendizaje y sus subjetividades, requieren de paradigmas de investigaciones abiertos que permitan la interpretación y comprensión de lo que sucede. Asimismo, la gestión y la docencia que busca la calidad en sus procesos y resultados necesitan apoyarse en enfoques metodológicos que permitan la reflexión y la toma de decisiones pertinentes con una visión crítica de la realidad.

La actividad esencial en la que se basa la formación de una CPA es la reflexión continua del hacer escolar. Para ello se necesita propiciar espacios para el diálogo que generen una visión retrospectiva y prospectiva del proceso de la enseñanza y el aprendizaje. “El paradigma socio-crítico introduce la ideología de forma explícita y la autorreflexión crítica en los procesos de conocimiento. Sus principios ideológicos tienen como finalidad la transformación de la estructura de las relaciones sociales.” (Latorre, Rincón y Arnal, 2003, p. 42).

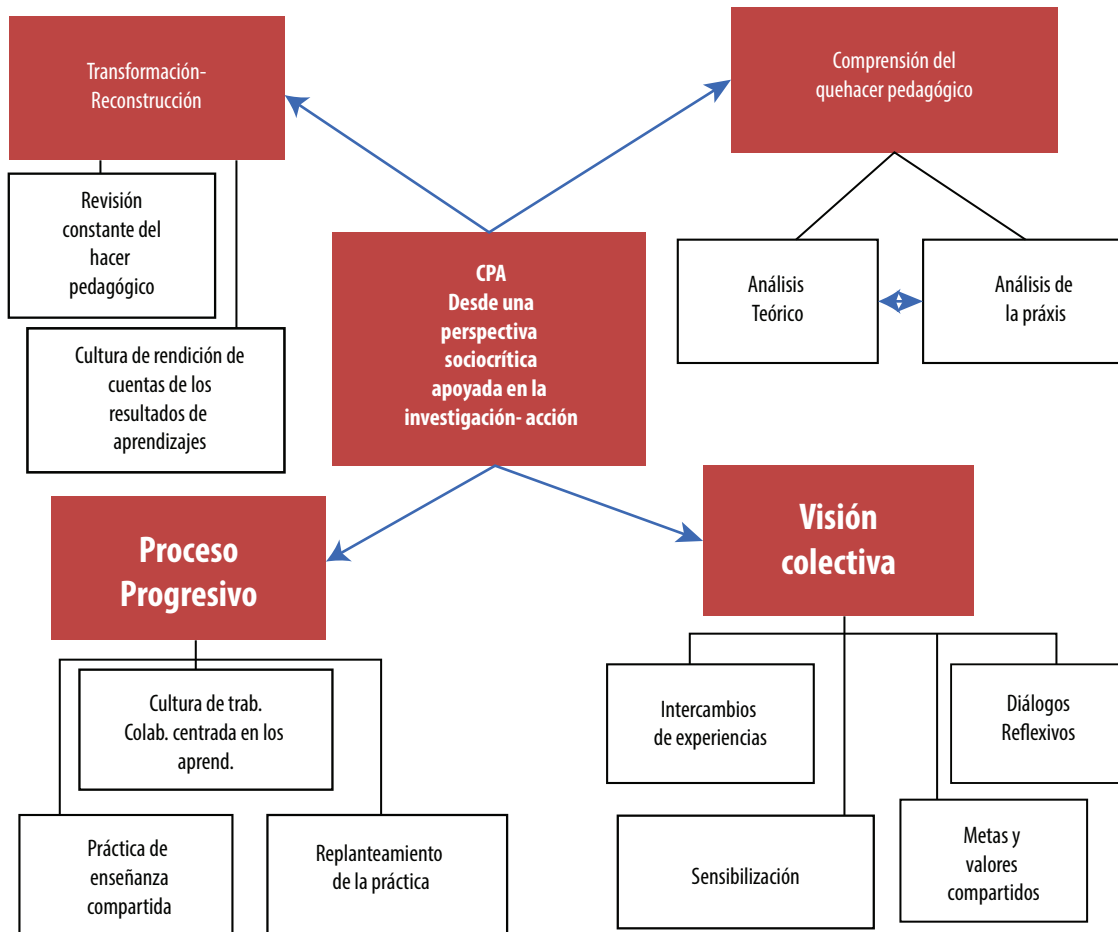
Los cambios pueden producirse cuando el equipo docente asume su propio proceso de transformación y corresponsabilidad compartida. La investigación desde una visión cooperativa aporta al análisis y a los planes de mejora elementos enriquecedores desde diferentes perspectivas.

Este trabajo se apoya en los referentes teóricos y prácticos de la investigación-acción, por el hecho de ser participativa, colaborativa y que impulsa cambios en el desempeño de los directivos, como los docentes y los estudiantes, busca formar verdaderas comunidades de aprendizaje en pro de la mejora de la acción pedagógica. Esta dinámica de trabajo, ayuda a comprender las características de las relaciones intersubjetivas y sus manifestaciones y ofrece la oportunidad de poder optimizarla para tomar decisiones conjunta de manera racional, analítica, reflexiva y consensuada; también, suscita la responsabilidad compartida y la visión común hacia las finalidades, fines y metas.

Kemmis (1984), citado por Latorre (2007, p. 24), la investigación-acción es: “...una forma de indagación autorreflexiva realizada por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismas; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuela por ejemplo)”.

Dicho proceso está organizado sobre dos ejes: uno estratégico, constituido por la acción y la reflexión; y el otro organizativo, constituido por la planificación y la observación. Estas cuatro fases interrelacionadas de planificación, acción, observación y reflexión son momentos que implican una mirada retrospectiva y una intención prospectiva que forman conjuntamente un espiral autorreflexivo de conocimiento y acción.

El modelo responde con la situación de la formación de comunidades de aprendizaje, ya que permite lo siguiente: diálogos entre colegas, desarrolla actitudes reflexivas, permite el intercambio de experiencias, responde a los procesos de participación y colaboración, produce cambio (mejora) en las relaciones y los aprendizajes.



## Procedimiento desarrollado.

El desarrollo de la acción comprendió las siguientes acciones:

### A. Creación de un Marco de Referencia Común.

- Sensibilización del personal docente sobre la importancia y la trascendencia de CPA para mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizajes
- Grupo de discusiones para analizar, dialogar y reflexionar todo lo referente y las implicaciones de una CPA.
- Creación de un entendimiento común.
- Estudios de casos para fomentar la autorreflexión sobre el quehacer áulico.
- Uso del diario reflexivo para la recolección de experiencias.

### B. Creación de una visión colectiva sobre la enseñanza.

- Creación de metas y valores compartidos.

- Diálogos Reflexivos.
- Intercambios de experiencias.
- Visitas focalizadas en el trabajo áulico.

### C. Creación de una cultura colaborativa centrada en los aprendizajes.

- Prácticas de enseñanza compartida.
- Desarrollo de investigaciones en pares.
- Puesta en marcha de mini-proyectos de mejora en la aplicación de estrategias de enseñanza de la matemática.
- Taller sobre elaboración de pruebas escritas y evaluación de contenidos de conceptos y de procedimientos.

### D. Reestructuración organizativa para desarrollar la autorreflexión y análisis sobre la efectividad y eficiencia de los procesos de enseñanza que desarrollan.

- Reestructuración del horario clase.
- Institucionalización de Micro-encuentros.

- Revisión constante del hacer pedagógico.
- Creación de una cultura de rendición de cuentas de los resultados de aprendizajes.

## Resultados.

### Cambios Suscitados

#### Cambios en la cultura de trabajo del Equipo de Gestión

CAMBIOS EN LA CULTURA DE TRABAJO DEL EQUIPO DE GESTIÓN	
De un manejo del tiempo priorizado al desarrollo de contenidos.	A una distribución del tiempo que impacte la mejora de los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje
De un acompañamiento focalizado los requerimientos institucionales	A un acompañamiento en focalizado en la detección de fortalezas y necesidades de enseñanza y aprendizaje
De una gestión centrada en los procesos institucionales y mínimamente pedagógica	De una gestión centrada en lo pedagógico e institucional
Del desarrollo de diálogos reflexivos apoyados en las debilidades individuales	A diálogos reflexivos apoyados en las fortalezas colectivas e individuales.
Del desarrollo de diálogos reflexivos apoyados en las debilidades individuales	A diálogos reflexivos apoyados en las fortalezas colectivas e individuales.
De un seguimiento y monitoreo conductual al estudiantado	A un acompañamiento, monitoreo al desarrollo integral de los estudiantes.
De acciones estratégicas a largo plazo	A la ejecución de acciones estratégicas a corto y mediano plazo

CAMBIOS EJES DE PRIORIDAD DE LA ESCUELA	
Del cumplimiento burocrático como eje de prioridad	Al cumplimiento de las acciones descritas en los planes y proyectos
De la toma de decisiones apoyadas en los resultados de evaluaciones externas como eje de prioridad	A la toma de decisiones según los resultados de evaluaciones internas
De un personal docente que no rinde cuentas de forma individual	A un personal que usa los resultados de aprendizaje para rendir cuentas en equipo.
De un proceso de evaluación cuyo eje de prioridad es calificar o descalificar al estudiante	A un proceso de evaluación para valorar la efectividad de las estrategias de enseñanza y los procesos de aprendizaje.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Coll, C. (2001) Las Comunidades de Aprendizaje y el futuro de la educación: el punto de vista del fórum universal de las culturas.
- DuFour Rick (s.f). Comunidades de aprendizaje profesional: Una descripción general. <http://www.educarenpobreza.cl/UserFiles/P0001/File/F%20ca%201.pdf>
- Elmore R. (2010) Mejorando la escuela desde la sala de clases. Santiago de Chile. Salesianos Impresores S.A.
- Escudero, J.M. (2009). Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la Educación. *Ágora para la EF y el Deporte*, 10, pp. 7-31.
- Kenneth L. (2009). ¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación. Impresos Salesianos, Santiago de Chile.
- Krichesky G. y Murillo F. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *REICE - Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación - Volumen 9, Número 1*, pp 66-83. <http://www.rinace.net>
- Latorre, A., del Rincón, D. y Arnal, J. (2003). Bases metodológicas de la investigación educativa. Barcelona: Experiencia, S.L.
- Leithwood K.(2009) ¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación. . Santiago de Chile. Salesianos Impresores S.A.
- McKernan, J. (2001). Investigación-acción y curriculum. 2a ed. Madrid: Morata.
- MINERD (2012) Programa de Certificación en Gestión de Calidad. Módulo 4 "Liderazgo Educativo". Diapositiva "La Comunidad Profesional de Aprendizaje: Nuevo paradigma para la mejora de los aprendizajes". Santo Domingo R.D
- Mitchell, C. y Sackney, L. (2000). *Profound improvement. Building capacity for a learning community*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Molina Ruiz E. (2005). Creación y desarrollo de Comunidades de Aprendizaje: hacia la mejora educativa *Revista de Educación*, núm. 337 (2005), pp. 235-250. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re337/re337\\_12.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re337/re337_12.pdf).
- OECD( 2013). Fomento de las comunidades de aprendizaje entre el profesorado. *Revista Teaching in Focus* Número 4 Junio, pp1-4. [www.oecd.org/talis](http://www.oecd.org/talis)
- SEE, (2008) Seminario Sub-Regional UNESCO El Centro Educativo como Comunidad de Aprendizaje: Hacia la Calidad de la Educación Ponencias, Debates, Relatorías. CCV 1era edición. Servicios, S.A. Santo Domingo República Dominicana.
- SEE. (2006). Modelo de Gestión de Calidad para los Centros Educativos. Santo Domingo RD: Editora Taller.
- Stoll L. (2006). Creando y manteniendo comunidades de aprendizaje profesional efectivas Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. <http://www.fracasoescolar.com/conclusions2005/stoll.pdf>.

## 6.c. “La producción escrita”. Por la Licda. Digna Rojas.

### Tema de investigación

La producción escrita como proceso a partir de una intención comunicativa social.

### Contextualización

Esta investigación sobre la producción escrita de textos como proceso, se realizó con los estudiantes de 7mo grado, sección B, del segundo ciclo del Nivel Básico, del Centro Educativo Prof. Josefa Rosario, Distrito Escolar 06 Moca, provincia Espaillat, Regional 06 de La Vega, durante el año escolar 2013-2014. Este Centro está ubicado en el Distrito Municipal de Canca La Reyna, Moca, provincia Espaillat.

Los estudiantes que cursan el 7mo. grado, viven en sectores cercanos al centro, sus edades oscilan entre 12 y 16 años y asisten en horario de la mañana. Viven con su madre y abuelos, en su gran mayoría, y en el horario que no están en la escuela se dedican a realizar las tareas asignadas, una parte de ellos; otros, dedican su tiempo libre a actividades propias de adolescentes: jugar, chatear con los amigos.

### Situación Problema

Durante el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje de la asignatura de Lengua Española, en especial en la producción escrita, los estudiantes muestran dificultades al producir un texto, pues pasan de una actividad verbal explicativa a la producción textual de un tema que han definido de manera conceptual. Producen el texto de forma inmediata, entregan al docente; éste revisa y corrige en el acto.

Como docente, percibí que en el proceso metodológico seguido para el desarrollo de la producción escrita, se hace más énfasis en el texto resultante de la asignación de escritura, se atribuye más valor a los aspectos ortográficos y gramaticales de la redacción, poniendo mayor atención a la organización y claridad de las ideas planteadas en el texto.

Esto, entra en contradicción con la concepción expuesta en el currículo de la educación dominicana, en donde la producción escrita tiene como marco el enfoque funcional y comunicativo en el que se plantea la pro-

ducción escrita como producto de un proceso que va desde la planificación del texto hasta su edición, incluyendo la elaboración y revisión de borradores como parte del mismo.

### Objetivos

#### Objetivos generales:

- Planear prácticas de producción escrita a partir de la producción como proceso tomando en cuenta la intención comunicativa.
- Aplicar estrategias de producción textual, a partir de la producción como proceso, para el desarrollo de competencia comunicativa escrita.

#### Objetivos específicos

- Producir diferentes tipos de textos siguiendo los procedimientos de la producción escrita como proceso.
- Mostrar habilidad en la producción escrita de textos a partir de las estrategias propuestas.
- Publicar textos que recojan experiencias de su contexto social cercano.

### Referentes teóricos

La composición escrita se constituye de tres subprocesos: planificación, textualización y revisión (Alonso, 1991; Cassany, 1989; Hayes y Flower, 1986). Según Díaz y Hernández (1999), estos subprocesos ocurren en forma cíclica durante la composición.

Cassany (1993) propone varias técnicas para la enseñanza como proceso: marcar los errores y dar pistas al aprendiz para que los corrija, fomentar la autocorrección a partir de pautas y fomentar la autonomía en la consulta de manuales de referencia.

Cassany (1999), propone que se realicen talleres de escritura en el aula en donde los aprendices escriben en pequeños grupos y el docente los tutoriza.

### Metodología empleada

La metodología seguida en esta investigación-acción estuvo orientada desde la propuesta de Kemmis: la espiral de ciclos, la cual resultó eficaz para lograr las acciones planificadas, ya que permitió la constante revisión de todo lo que se iba haciendo en el aula.

Se partió de unas consultas y encuentros y se organizaron unos talleres de capacitación, sobre la investigación- acción y el diseño de la propuesta.

En un primer momento: una etapa diagnóstica, la etapa del diseño de la acción, revisar la teoría asumida, elaboración de la hipótesis y los objetivos. Se especificaron las actividades a desarrollar, los resultados esperados y las técnicas a utilizar.

En la fase de acción, se aplicó el plan de acción, al mismo tiempo que se realizaba la observación de los procesos encausados.

Una vez recogida la información se iban revisando las anotaciones, se escribían ideas al respecto constituyendo así la fase de reflexión.

Las técnicas empleadas fueron: diario reflexivo; del docente, de los estudiantes, del docente acompañante y del Director del centro, la observación, la fotografía, y el video.

### **Desarrollo de la acción**

Diseñado el plan de acción, y revisada la hipótesis de la investigación, se procedió a la intervención, presentando el proyecto a los involucrados, en donde se establecieron acuerdos y compromisos.

Se revisó y reestructuró la planificación de clases tomando en cuenta la producción escrita como proceso. Se trabajó un taller como forma de introducir los pasos a seguir en la producción escrita.

Para la elección del tópico de producción se partía de conversatorios sobre temas de la realidad social actual, tanto nacional como local; investigaciones con los miembros de su familia y de la comunidad, en torno a acontecimientos, costumbres, situaciones, hechos presentes y pasados, lecturas de periódicos y revistas.

Recopiladas las informaciones a través de esquemas, exposiciones, diálogos y elaboración de borradores, se pasaba al proceso de revisión. Este fue realizado entre pares de estudiantes, docente y estudiante, en forma individual.

Para la identificación de la estructura de los textos, se procedía a la lectura y análisis de cuentos, fabulas, textos expositivos, descriptivos, entre otros.

Se realizaron visitas a lugares de la comunidad para el levantamiento de los datos necesarios para sus producciones.

Las producciones se publicaron en murales del Centro, revistas locales y otras están en proceso de revisión para un libro de cuentos.

Las intervenciones se realizaron de dos y tres encuentros cada semana, en un lapso de tres meses.

### **Resultados**

Aplicado el plan de acción y todas las etapas concernientes a la investigación de la producción escrita como proceso en 7mo B del centro educativo Prof. Josefa Rosario, se visualizaron los siguientes resultados:

Se pudo realizar las acciones planteadas en el plan de la investigación-acción

Se hizo una reestructuración de mi plan clase incluyendo en ella cada una de las etapas que conlleva la producción escrita como proceso.

Los estudiantes asumieron cada una de las etapas o momentos de la producción escrita como proceso, en donde, tanto en trabajos individuales, de parejas y grupales tuvieron la oportunidad de seleccionar su tema de producción

Los estudiantes elaboraron borradores, a partir de esquemas, los cuales permitieron revisar, reorganizar sus escritos, favoreciendo esto una interacción con el proceso de producción.

Permitió la integración de padres, familiares u otras personas de la comunidad en la indagación de los temas de la producción.

Visitaron lugares importantes de la comunidad, tomaron fotografías, hicieron observaciones, realizaron entrevistas para cada una de sus producciones.

Con la puesta en práctica de las actividades se favoreció un clima de interés y atención en cada encuentro.

Se contó con la participación activa del equipo involucrado quienes mostraron apertura y disposición al implementar las técnicas de recogida de las informaciones en cada intervención.

Se logró publicar las producciones de los estudiantes en el aula, murales, revista de circulación local y en un libro, el cual está en proceso de edición.

Todo esto permitió un clima de integración de padres, familiares y personas de la comunidad en el proceso de indagación para la producción.

## Conclusiones

La aplicación de la producción escrita como proceso favoreció, desde los lineamientos curriculares, la asunción de los pasos del mismo desde este enfoque; lo que implicó la puesta en práctica de estrategias metodológicas pertinentes para alcanzar los objetivos propuestos.

La participación activa de los estudiantes en cada una de las etapas del proceso posibilitó el desarrollo de actitudes y habilidades enfocadas desde la forma de trabajar de cada alumno.

La realización de esquemas y borradores resultó un proceso novedoso en el sentido que los estudiantes tuvieron la oportunidad de repensar lo escrito, corrección de sus escritos, acercándose cada vez más a la lengua estándar.

La escritura estuvo marcada hacia destinatarios reales, cuya interacción autor-lector buscó fomentar la reflexión y el cuestionamiento hacia las estrategias aplicadas.

Al estar establecido previamente la intención comunicativa, la cual implica tanto el propósito como al proceso, la escuela recobró la actividad de la escritura orientada a metas específicas consiguiendo establecer la relación entre escritor, objetivo y texto.

## Valoración de la investigación

La puesta en práctica de esta investigación-acción constituyó una manera novedosa de impactar y recrear una situación emergida del propio quehacer educativo, donde tanto los estudiantes involucrados en la investigación como el personal docente y directivo del centro, reconocen las bondades de este tipo de acción en procura de mejorar la calidad de los aprendizajes.

Cabe destacar que este tipo de acción conlleva el empleo de más tiempo del horario establecido para la asignatura y requiere de una actitud paciente para actuar en el ir y venir en cada idea que se escribe y a la vez valorar el proceder de cada estudiante.

- Es importante reconocer el aporte ofrecido desde las instituciones que apoyaron esta investigación, cuyos fondos viabilizaron el seguimiento y la ejecución de la misma.

## Propuesta de cambios

- Asegurar la continuidad del enfoque de la producción escrita como proceso en cursos posteriores con los estudiantes participantes de la investigación.
- Se requiere seguir fomentando la producción escrita para la publicación escrita (escribir con sentido).
- Crear en los centros educativos medios de publicación de las producciones de los estudiantes.



## 6.d. “Evaluación artística para controlar la agresividad”. Por la Licda. Nancy Ramírez y la Licda. Elizabeth López.

### Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo principal implementar acciones encaminadas a producir cambios positivos en la conducta agresiva que presentan los estudiantes de 3ero y 4to en la tanda matutina y vespertina de la Escuela Sor Leonor Gibb. Se fundamentó en la investigación-acción, la cual estuvo orientada a emplear diversas estrategias por medio de la Educación Artística, para controlar la agresividad en los/as estudiantes de 3ero y 4to de la Escuela Sor Leonor Gibb inscritos en el año escolar 2013-2014. En la investigación se asumió el modelo de Kemmis, el cual está estructurado por las fases de planificación, acción, observación y reflexión. Se emplearon las técnicas de la observación, el diario del investigador y el cuestionario.

La investigación sostuvo que el establecimiento de un programa, con espacios reflexivos e interactivos, a través de la Educación Artística permite encausar las emociones de los/as estudiantes a través de la pintura y así reducir en su máxima expresión la agresividad que éstos presentan.

### Introducción

La presente investigación titulada “La Educación Artística como Terapia Creativa para Controlar la Agresividad de los/as Estudiantes de 3ero y 4to de la Escuela Sor Leonor Gibb. Año Escolar 2013-2014” se fundamenta en la implementación de diversas acciones con miras a mejorar la agresividad que presentan los/as estudiantes. La metodología empleada consistió en la investigación-acción.

El capítulo I titulado “Aproximación a la realidad de la Investigación” se compone de la descripción del contexto, descripción de la problemática, conceptualización del tema objetivos y justificación.

En el capítulo II titulado “Metodología de la Investigación” se aborda la investigación-acción como metodología de este estudio. También se describe el modelo asumido, las técnicas y recursos seleccionados.

En el capítulo III titulado “Ciclo de la Investigación-acción” se aborda la fase de la planificación de la acción.

La Escuela Sor Leonor Gibb pertenece al Distrito Educativo 06, de la Regional de Educación 05. Está ubicada en la Provincia San Pedro de Macorís, Municipio Consuelo, calle Isidro Barros # 119, en el Barrio Libertad en las afueras de la comunidad, considerada como zona rural.

La problemática objeto de esta investigación-acción fue identificada en el primer semestre del año escolar 2013-2014. Los Estudiantes objeto de estudio tienen edades comprendidas de 8 a 13 años, todos residentes en el mismo Municipio. Esta investigación la realizan dos profesionales de educación. La Licda. Nancy Ramírez Reyes, coordinadora y directora del centro educativo Sor Leonor Gibb y la Psicóloga del centro Elizabeth López López. Ambas, siempre con disponibilidad de emprender acciones para obtener mejores resultados en los actores. Una, egresada del Instituto de Formación Docente Salome Ureña, Recinto Juan Vicente Moscoso, ubicado en la provincia de San Pedro de Macorís. La otra, egresada de la universidad Nacional Evangélica (UNEV). Este proyecto se elaboró con el fin de solucionar los problemas ya mencionados.

## Capítulo I. Establecimiento del Problema

### Descripción de la Situación

Una de las problemáticas que se evidencian hoy en día en los centros educativos públicos de la República Dominicana, es la conducta agresiva que manifiestan los/as estudiantes. De acuerdo con Berkowitz (1996), la agresividad es cualquier forma de conducta que pretende herir física o psicológicamente a alguien.

Por otro lado, Melero (1993) sostiene que las instituciones escolares que se caracterizan por la jerarquía estricta; la obligatoriedad de la asistencia, y la necesidad de superar exámenes sobre ciertos contenidos pueden influir en el surgimiento de conflictos. Para este autor, las dos raíces de la violencia y de la conflictividad escolar son: el autoritarismo de la institución, que origina tensión y rebeldía; y la pérdida de poder del maestro o profesor.

Ante lo expuesto anteriormente, cabe enfatizar que El Centro Educativo Sor Leonor Gibb requirió especial atención, puesto que se observó que diversos estudiantes de 3ero y 4to grado de Educación Básica manifestaron acciones de agresividad, tanto física como verbal, frente a sus compañeros, a tal punto de ser etiquetados por éstos como agresivos. Esto provocó que muchos no se les querían acercar por temor a ser agredidos por los mismos. Esta situación es preocupante ya que impide

el desarrollo efectivo de los procesos educativos, puesto que a la hora de los/as maestros/as fomentar el trabajo colaborativo, se les hace difícil emplear esta estrategia por temor a que dichos estudiantes agredan a sus pares. De igual manera, esta situación se hace evidente en las clases de Educación Física, en el recreo y en las presentaciones de trabajos internos.

La agresividad que muestran estos estudiantes, repercute obviamente en la disciplina y el descontrol áulico y del centro, pues cada vez que uno de éstos agrede violentamente a otro compañero (a) se crea un desorden ya sea en el aula o en el patio. Cuando es en el aula, los demás compañeros se distraen y pierden la concentración, de igual modo la maestra, ya que esto se convierte en un distractor de los aprendizajes. Cuando es en la hora recreativa las agresiones suelen ser más escandalosas, puesto que la gran mayoría se encuentran fuera y se hacen cómplices de estos actos indecorosos, ya sean verbales o físicos. En ocasiones las agresiones requieren de cuidados hospitalarios y su consecuencia involucra las familias de las partes afectadas, lo que lleva a su vez mayores consecuencias.

En virtud de las razones mencionadas en la presente investigación – acción, fue necesario dar respuesta a las siguientes interrogantes:

1. ¿Cuáles son las causas de la agresividad que evidencian los/as estudiantes de 3ero y 4to grado de las tandas matutina y vespertina de la Escuela Sor Leonor Gibb?
2. ¿Cómo puede un estudiante agresivo corregir sus impulsos negativos?
3. ¿Cómo puede la Educación Artística contribuir a solucionar el estado de agresividad?
4. ¿Qué muestran los/as estudiantes de 3ero y 4to grado de la Escuela Sor Leonor Gibb?

## Revisión Documental

Carmen María Gómez (2013), confirma que la conducta agresiva que se manifiesta entre escolares se conoce, internacionalmente, con el nombre de fenómeno bullying. Es una forma de conducta agresiva, intencionada y perjudicial, cuyos protagonistas son jóvenes escolares y cuya consecuencia es el hostigamiento y la exclusión social de la víctima. La mayoría de los agresores actúan movidos por un abuso de poder y un deseo de intimidar y dominar.

Parco Landeo & Vladimir Axel (2006), explican en su trabajo de tesis que tratar la conducta agresiva no implica simplemente su reducción o eliminación, sino que también es necesario fortalecer comportamientos alternativos a la agresión. Por lo tanto al hablar de cómo tratar la agresión, resulta imprescindible hablar también de cómo incrementar comportamientos alternativos.

De acuerdo con María José (2005), los estudios sobre el origen de la violencia llevan a destacar la falta de calidad del vínculo educativo como una de sus principales causas. Para prevenirla desde la escuela, es imprescindible que el profesorado desarrolle su poder de referencia, así como distribuir el protagonismo académico entre el alumnado, incrementando con ello lo que suele denominarse en distintos foros internacionales como empowerment. La escuela debe promoverlo, favoreciendo que cada alumno/a defina y desarrolle sus propios proyectos escolares.

## Objetivos de la Investigación

### Objetivo General

Implementar acciones encaminadas a producir cambios positivos en la conducta agresiva que presentan los estudiantes de 3ero y 4to en la tanda matutina y vespertina de la Escuela Sor Leonor Gibb.

### Objetivos Específicos

1. Identificar los factores que provocan la agresividad en los estudiantes de 3ero y 4to en la tanda matutina y vespertina de la Escuela Sor Leonor Gibb.
2. Determinar la incidencia de la conducta agresiva en el desarrollo cognitivo de los estudiantes de 3ero y 4to en la tanda matutina y vespertina de la Escuela Sor Leonor Gibb.
3. Realizar actividades recreativas y reflexivas que sensibilicen al estudiante desde el área de Educación de Artística.
4. Implementar estrategias que condicionen las relaciones entre los compañeros que presentan estos problemas conductuales.

## Capítulo II. Metodología de trabajo

### Investigación – acción

En esta investigación se emplea una metodología de investigación-acción. La investigación-acción se puede considerar como un término genérico que hace referencia a una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social. En esta investigación se aplica el modelo de Kemmis, el cual establece un proceso que está integrado por cuatro fases o momentos interrelacionados: planificación, acción, observación y reflexión.

### Técnicas y recursos

En esta investigación se emplean las técnicas de: a) observación, la cual permite al investigador contar con su versión, además de las versiones de otras personas y de las contenidas en los documentos; b) diario del investigador/a, este tipo de técnica es empleada en la presente investigación para registrar las observaciones realizadas en la fase de acción; y c) Cuestionario, el cual, consiste en un conjunto de cuestiones o preguntas sobre un tema o pregunta de estudio que se contestan por escrito.

### Diagnóstico del Problema

### Análisis de los Resultados

Para poder fundamentar esta investigación con datos científicos, fueron evaluados aquellos estudiantes que con frecuencia eran referidos al área de orientación y psicología por agredir física o verbalmente a sus compañeros.

La muestra de 25 estudiantes, correspondientes a 3ro y 4to grado de ambas tandas, fueron evaluados con el test proyectivo DFH (dibujo de la figura humana). Mediante esta prueba se pudo observar el estado de ánimo, la personalidad y la capacidad de establecer contactos con los demás. En otras palabras esta prueba indicó las reacciones básicas (conscientes e inconscientes) de la personalidad frente al medio ambiente y frente a sí mismo.

En esta prueba pudimos observar agresividad mediante el matiz y el trazo del dibujo, además nos permitió observar otros indicadores patológicos en el niño. Los resultados de la prueba, indicaron que todos manifestaban niveles de agresividad, diferenciándolos entre sí

por los diferentes indicadores que acompañan a cada caso, tales como; temor, depresión, ansiedad, sentimientos de inferioridad, inseguridad, dudas, frustraciones y conflictos sexuales.

En búsqueda de obtener el nivel de agresividad manifestada, se les pidió a los maestros de los estudiantes de la muestra, que llenasen una ficha de registro de acciones. La ficha presentó 8 comportamientos, típicos de niños agresivos, en donde se puso de manifiesto la conducta agresiva dentro del salón de clases y el patio de la escuela. Para mejorar lo que habíamos encontrado se implementaron diversas actividades tales como: evaluaciones individuales, reuniones con los padres, docentes, seis talleres reflexivos e interactivos, seis talleres para crear y de convivencia, alcanzando los resultados esperados.

Como conclusión del presente trabajo de investigación-acción sobre La Educación Artística como Terapia Creativa para Controlar la Agresividad en los/as Estudiantes de 3ero y 4to de la Escuela Sor Leonor Gibb. Año Escolar 2013-2014 llegamos a las siguientes conclusiones:

1. La Educación artística sirve como terapia para controlar la agresividad en las y los estudiantes.
2. La agresividad de los estudiantes objeto de estudio se redujo en un 90%
3. El establecimiento de un programa, con espacios reflexivos e interactivos, a través de la Educación Artística permite encausar las emociones de los/as estudiantes con el uso de la pintura y de igual modo reducir en su máxima expresión la agresividad que éstos presentan.
4. La educación artística es una asignatura que resultó ser terapéutica, ya que les permitió a las y los estudiantes expresarse por medio de un lenguaje diferente y manejar su proceso conductual.
5. Los estudiantes con conductas agresivas de 3ro y 4to grado de la Escuela Sor Leonor Gibb, luego de la intervención reflejaron alta tolerancia a las dificultades cotidianas.
6. El plan de intervención con la educación artística como terapia permitió que las y los estudiantes de 3ero y 4to de la escuela Sor Leonor Gibb conocieran e identificaran sus emociones para regularlas y expresarlas de forma correcta.

7. Las actividades programadas puestas en ejecución ayudaron a dichos estudiantes a enfrentar sus dificultades, tener mejores relaciones con sus compañeros, con el entorno que les rodea, así como también identificar sus fortalezas y destrezas.
8. Los padres expresaron su gratitud por los cambios que vieron en los estudiantes, tanto en el entorno familiar donde la relación con los hermanos mejoró notablemente, como por la paz que experimentaron al no recibir notificación de quejas por mal comportamiento de sus hijos dentro del centro. Con esa actitud los actores en general dieron como positivo y satisfactoria la intervención.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Gómez. C (2013). Revista Hispanoamericana de Historias de las Ideas. Aproximación Conceptual a la Violencia Escolar. Extraído el 10 de marzo del 2012 desde <http://www.revistalarazonhistorica.com/14-4/>
- José. M (abril, 2005). Por qué se Produce la Violencia escolar y Cómo Prevenirla. (Janeiro) Revista Iberoamericano. Extraído EL 12 marzo del 2013 desde <http://www.rieoei.org/rie37a01.htm>
- Landeo. P& Axel. V (marzo 2006). Agresividad Infantil. (México). Extraído el 11 de marzo Del 2013 desde <http://www.monografias.com/trabajos33/agresividad-infantil/agresividad-infantil.shtml#ixzz2vh7NTRmQ>
- López. C (2012). Revista Digital de Divulgación Cultura y Conocimiento. Importancia de La Educación Artística como Formación Integral del Individuo. Extraído el 10 de marzo del 2012 desde <http://revistair.com/2012/05/la-importancia-de-la-educacion-artistica-como-formacion-integral-del-individuo/>
- Manrique J.& Marisel. C (junio 2012). Análisis del Comportamiento Agresivo y su Su Influencia en el Proceso de Aprendizaje Significativo. Extraído el 10 de marzo Del 2012 desde [http://www.academia.edu/2943099/Analisis\\_del\\_comportamiento\\_agresivo\\_y\\_su\\_influencia\\_en\\_el\\_proceso\\_de\\_aprendizaje\\_significativodelosniños](http://www.academia.edu/2943099/Analisis_del_comportamiento_agresivo_y_su_influencia_en_el_proceso_de_aprendizaje_significativodelosniños).
- Márquez. M & Jauregui. I (España 2005). La Violencia Escolar en los Textos Periodísticos. Revista Iberoamericana de Educación. Extraído el 12 de marzo del 2013 desde <https://www.google.com.do/#q=revista+iberoamericana+de+educaci%C3%B3n+la+agresividad+escolar>.
- Ortega. R (Madrid 2010). Agresividad Injustificada Bulling y Violencia Escolar. Alianza Editorial. Extraído el 11 de marzo del 2013 desde <https://www.google.com.do/#q=re+iberoamericana+de+educaci%C3%B3n+la+agresividad+escolar>.
- Poblador. M (2012). Causa de la Conducta Agresiva Infantil. Extraído el 11 de marzo del 2013 desde <http://www.guiainfantil.com/educacion/comportamiento/Causaa-agresividad.htm>
- Ramos F.& Liseth.E (noviembre 2008). La Agresividad. Extraído el 10 de marzo del 2012 Desde <http://www.monografias.com/trabajos65/agresividad/agresividad.html#ixzz2vlaWPd1J>
- Ruiz. F (España 2005). Lógica para Violencia en la Escuela. Revista Iberoamericano de Educación. Extraído el 12 de marzo del 2013 desde <https://www.google.com.do/#q=revista+iberoamericana+de+educaci%C3%B3n+la+agresividad+escolar>.

## 6.e. “Aprendizaje de la lectoescritura”. Licda. Jenny Mendoza y la Mtra. Orquídea Acevedo.

### Tema de investigación

Desarrollo de estrategias y actividades complementarias para el aprendizaje de la lectura y la escritura en los estudiantes de 3ero B, Escuela Básica Limonal Abajo, Distrito 08-03, Santiago, año lectivo 2013-2014.

### Contextualización

Esta investigación sobre el desarrollo de estrategias y actividades complementarias para el aprendizaje de la lectura y la escritura se realizó en el año escolar 2013-2014, con los estudiantes de 3ro B de la Escuela Básica Limonal Abajo, Distrito Educativo 03, Regional 08, Distrito Municipal de Las Palomas, Licey al Medio, provincia Santiago, República Dominicana. Este centro educativo está limitado al este con la fábrica de block Che Estrella, al oeste con la carretera Limonal Abajo, al norte con el Residencial Che Estrella y al sur con la Capilla San Miguel.

Los estudiantes de 3er grado son niños y niñas que oscilaban en su gran mayoría entre 8 y 13 años de edad. Vivían en parajes y secciones aledañas al centro educativo. Tenían acceso a medios de información y comunicación, la mayoría convivían con sus padres, hermanos y abuelos. En su tiempo libre realizaban tareas del hogar, cuidaban a sus hermanos menores de edad. Dedicaban mucho tiempo a mirar el televisor y otros andaban por las calles de su sector hasta horas tarde de la noche.

En cuanto al trabajo en el área de Lengua Española mostraban interés por la clase; cumplían con las tareas asignadas. Sin embargo, con sus acciones demostraban dificultad en la lectura y la escritura, así como en otras asignaturas. El rendimiento de unos era bueno y de otros, suficiente.

### Situación Problema

La enseñanza y el aprendizaje de la Lengua Española en el nivel básico del sistema educativo dominicano procura, entre otros propósitos, desarrollar en los estudiantes la capacidad de manejar la comprensión lectora, ya que esta competencia les permitirá desempeñarse adecuadamente, no sólo en los grados de es-

tudios superiores, sino también durante toda su vida, en una sociedad que demanda el dominio eficaz de la lectura y la escritura.

Es la escuela, como institución formadora, responsable de promover, desde las diferentes áreas del conocimiento, la comprensión de textos para que el sujeto se apropie de las estrategias adecuadas y mejore su comprensión lectora. No obstante, los estudiantes de 3ero B de la Escuela Básica Limonal Abajo, presentan dificultades en el momento de leer, escribir, analizar e interpretar las informaciones contenidas en los diversos textos que se utilizan para la construcción del conocimiento.

Los maestros que laboran en este grado han implementado varias estrategias y actividades, entre las cuales se pueden citar: Formulación de hipótesis, aplicación de estrategias de apoyo visual, dramatización, lectura grupal e individual y paráfrasis. Sin embargo, aún después de haberlas utilizado, los estudiantes muestran deficiencias en el ámbito de la escritura y la lectura, así como también en cuanto al manejo de las informaciones contenidas en los textos.

### Objetivo General

Desarrollar estrategias y actividades que contribuyan a un mayor y mejor aprendizaje de la lectura y la escritura en los estudiantes del 3ro.B, Escuela Básica Limonal Abajo.

### Objetivos específicos

- Promover la comprensión lectora de textos narrativos y la relación texto - lector por medio de estrategias de socialización.
- Diseñar y desarrollar guías de lectura, tanto para el maestro como para los estudiantes, tomando en cuenta de manera gradual los niveles de comprensión lectora.
- Realizar lecturas de textos narrativos y descriptivos tomando en cuenta el antes, durante y después de la lectura.
- Elaborar, analizar e interpretar textos sencillos a partir de distintas situaciones de comunicación.

## Referentes teóricos

Caine, (1996) plantea que “la comprensión significa construir significado”, esto implica que se efectúe una producción significativa a través de la descodificación de los mensajes de los textos, p. 10

En el Diseño Curricular del Nivel Básico (2005) se enfatiza y se promueve la competencia lectora de diversos textos con propósitos e intereses diferentes de acuerdo a la intención y finalidad comunicativa del texto.

De igual forma, se precisa que el docente incorpore en su práctica de aula estrategias que favorezcan de forma activa la comprensión lectora; esto depende del rol que asuma el docente y del grado de dificultad de los textos que utilice para modificar y organizar la información, para propiciar un aprendizaje de calidad, donde desarrolle sus propias competencias a través de la innovación constante. La estrategia es un procedimiento llamado también regla, técnica, método, destreza o habilidad. Es un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, dirigidas a la consecución de una meta, (Coll, 1987, citado por Solé, 1996).

Goodman (1982) citado por Quintana, plantea que la comprensión implica partir de los supuestos de que lectura es un proceso del lenguaje, los lectores son usuarios de ese lenguaje y lo que hacen los lectores es el resultado de la acción recíproca entre el lector y el texto. Para los grados más avanzados de la educación básica Braojos y Salmerón (2012), exponen que para las estrategias de comprensión lectora se debe incluir en la planificación la relación entre texto y texto, y entre el texto y el lector. Durante la lectura, detectar cuándo se produce una falla de comprensión; estrategias de resumen sobre eventos o conceptos claves en el texto, verificar informaciones relevantes y por último en la fase de evaluación, entender la utilidad de la información en el futuro.

## Metodología empleada

La metodología seguida en esta investigación- acción, se orientó desde la espiral de ciclos propuesta por Kemmis, permitiendo la revisión constante de lo que se hacía en el aula.

Se partió de consultas y encuentros, se organizaron talleres de capacitación, sobre la investigación-acción y el diseño de la propuesta.

Este proceso implicó, en un primer momento: una etapa diagnóstica, la etapa del diseño de la acción, revisar la teoría asumida, elaboración de la hipótesis y los objetivos, se especificaron las actividades a desarrollar, los resultados esperados y las técnicas a usar.

En la fase de acción, se aplicó el plan de acción, y se realizaban observaciones de los procesos encausados: práctica docente y desempeño estudiantil. Al mismo tiempo que, con la información recogida se iban revisando las anotaciones, se escribían ideas al respecto constituyendo así la fase de reflexión.

Las técnicas empleadas fueron: la observación, la fotografía, videos y diario reflexivo: del docente, de los estudiantes, del docente acompañante y del director del centro.

## Desarrollo de la acción

Para la realización de esta parte se diseñó y aplicó un ejercicio escrito a partir de un texto descriptivo con el propósito de establecer las características que definen la situación problemática de manera más específica. Se elaboró una guía de preguntas que recogían desde el nivel de comprensión literal hasta el más complejo y se hicieron inferencias de carácter personal y reflexivo.

De igual modo se revisó la planificación para ver qué se contemplaba en relación al tema y se realizaron comentarios con docentes que trabajaban otras asignaturas en el mismo curso.

Se procedió a la intervención, se presentó el proyecto a los involucrados haciendo la apertura del mismo, estableciendo acuerdos, compromisos e implicaciones del mismo.

En el aula se organizó un espacio para la colocación de unos libros de textos, que estarían de manera permanente y los estudiantes podían llevarse a su casa, seleccionar, cambiar y decidir qué leer. En cada intervención se presentaba un texto diferente con actividades variadas para la pre-lectura y post-lectura y el análisis fonológico y semántico de las palabras. Estas eran:

- Lectura de cuentos, fábulas, poesías cortas, adivinanzas, trabalenguas...
- Visita guiada a la librería “Cuesta” de la provincia de Santiago. Los estudiantes produjeron cuentos, poesías, narraciones, rótulos.
- Clasificación de textos.

## Resultados:

Después de haber realizado la investigación –acción “Desarrollo de estrategias y actividades complementarias para el aprendizaje de la lectura y la escritura en los estudiantes de 3ero B, Escuela Básica Limonal Abajo, Distrito 08-03, Santiago, año lectivo 2013-2014” y de reflexionar a lo largo de cada etapa de las intervenciones se pueden enunciar los resultados, hallazgos y conclusiones relevantes.

- Se pudo implementar la investigación-acción planeada y monitoreada desde el IDEI-CE de una manera eficaz.
- Aunque el proyecto se centró en el desarrollo de estrategias y actividades para la comprensión lectora, parte de las actividades fueron enfocadas hacia la motivación de la lectura.
- En cada intervención se pudo aplicar estrategias diferentes, esto permitió que se pudieran ampliar los conocimientos y empoderarse de nuevas metodologías relacionándolas con la experiencia.

## Propuesta de cambio:

Nuestra experiencia de investigación-acción no resultó un estudio acabado. Para potencializar la calidad del mismo se requiere más tiempo y la implicación de otros profesionales de la misma institución.

De acuerdo a esas intenciones planteamos algunos elementos sugerentes que contribuyen a que el proyecto de investigación-acción relacionado con la implementación de estrategias que favorezcan el desarrollo de la lectura y la escritura a través de estrategias de socialización que contribuyen a la mejora, mediante la utilización de textos narrativos, manipulación de cuentos, fábulas, poesías, escritura de rótulos, entre otros.

- Que el centro educativo Limonal Abajo en sus planes educativos priorice la calidad de la educación tomando como parámetro el desarrollo de estrategias de socialización e interacción que contribuyan a la mejora en la capacidad lectora tal y como lo contempla nuestro currículo educativo.
- Solicitar apoyo del Recinto Luis Napoleón Núñez Molina referido a la organización de talleres dirigidos a los docentes, con el objetivo

de capacitarlos sobre el tema de Investigación-acción para la implementación de proyectos investigativos en las diferentes asignaturas.

- Sensibilizar al personal docente por medio de diálogos formales e interactivos para que incluyan en su rutina de clase espacios reflexivos sobre la importancia de utilizar estrategias innovadoras que motiven a los estudiantes en las diferentes áreas.
- Disponibilidad de tiempo y espacio para la elaboración y ejecución de proyectos de investigación.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Benítez Laura., Cabañero Javier., Sobrino María, R. (2003). Lectura y escritura en contexto de diversidad. España. Editora comunidad de Madrid, consejería de educación, dirección general de promoción educativa.
- Blandez Ángel Julia (2000). La investigación–acción: un reto para el profesorado
- Cainey (1990). Estrategias de promoción de la lectura en medios virtuales. Madrid.
- Daviña, Santiago. La lectura procesos y estrategias para la comprensión. Homo Sapiens.Argentina.
- Díaz, M. (2004). Evaluación de la velocidad lectora. Psicothem.
- Elliott, J., Manzano Pablo (2005). El cambio educativo desde la investigación-acción. Editora Morata 2000.
- Estrategia de enseñanza: monografias.com/trabajos57/estrategias-aprendizaje/estrategias-aprendizaje2.shtml.
- Estrategias de aprendizaje: estrategia para el aprendizaje significativo: fundamentos, adquisición y modelos de intervención. www.slideshare.net/almafelisa/estrategia-para-el-aprendizaje-significativo-presentation. Faltan autores
- García Molina (2007). Redacción. Métodos de organización y expresión del pensamiento. (p.19). Séptima Edición 2001, Editorial Surco.
- Gómez Palacio (1993). La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su empleo. Siglo XXI Editores.
- Gutiérrez y Montes de Oca (2003). Estrategias de lecturas. Barcelona. Editorial Grao.
- Isabel Solé., (2066). Estrategias de lecturas. (p.14). Barcelona. Editorial Grao.
- James Eckermann (2001). Investigación-acción y curriculum.
- Latorre, A. (2003). La investigación-acción conocer y cambiar la práctica educativa.
- López Valero Amando., Jerez Martínez Isabel. Encabo Fernández Eduardo (2010).Claves para una enseñanza artístico-creativa: La dramatización. Barcelona. Editorial Octaedro.
- Marianahc (2009) de la fuente, Http://www.slideshare.net/marinahc/estrategias-para-el-fomento-de-lectura.
- Morales (2007). Gestión de objetos de aprendizaje de calidad. Funchal
- Orellana L. Rafael R (s.f.).estrategias para le enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura. De la fuente Http://www.monografias.com/trabajos45/estrategias-lectoescritura/estrategias-lectoescritura2.shtml.
- Pedre Ramón., Sagnier Laura., Camp Francesc (2000). La investigación comercial como soporte del marketing.
- Rosenblat y Solé (1994). La enseñanza de la Comprensión lectora. Barcelona.
- Rosoli, A. (2009); PUCMM. (s.f.). Talleres integrados de lectoescritura 2. Segunda Edición. Editorial USAID.
- Ruíz Olabuénaga (2012). Metodología de investigación cualitativa. (p.222) Editorial Deusto.
- Sánchez de Medina Hidalgo (2009). Revista digital: innovaciones y experiencias educativas. De lafuente www.csi-csif.es/andalucia/modules/modense/revista/pdf/numero\_14/carmen\_sanchez-1.pdf.Sastrias, M. (1997). Camino a la lectura. Editorial Pax México.

## **6.f. Fortalecimiento del Proceso Enseñanza-Aprendizaje del Inglés, Mediante la Utilización de Recursos TIC, en los Estudiantes de 7mo C de la Escuela Sergio Augusto Hernández en el Periodo Escolar 2013-2014. Por la Licda. Arisleidy Cruz.**

### **Título del proyecto:**

Fortalecimiento del Proceso Enseñanza-Aprendizaje del Inglés, Mediante la Utilización de Recursos TIC, en los Estudiantes de 7mo C de la Escuela Sergio Augusto Hernández en el Periodo Escolar 2013-2014.

### **Planteamiento del problema y contextualización**

A partir de los datos arrojados mediante la implementación de diferentes técnicas para la recogida de datos a los estudiantes de 7mo C del Centro Educativo Sergio A. Hernández, se ha determinado que los estudiantes en cuestión presentan una serie de deficiencias en el proceso de apropiación de los conocimientos de la asignatura de inglés, evidenciadas éstas principalmente en la realización errónea de tareas y asignaciones a pesar de las explicaciones previas del proceso a seguir por parte de la maestra.

Por otra parte los estudiantes carecen de competencias necesarias para pronunciar debidamente las palabras en inglés y se muestran tímidos e indispuestos al momento de participar en clases alegando con palabras llanas: "no soy americano, pronunciarlo es difícil".

Conforme ha pasado el tiempo los estudiantes han ido cambiando sus intereses. Las actividades que se les presentaban no les motivaban ni despertaban en ellos algún tipo de interés hacia la apropiación de los conocimientos.

Los mismos alumnos en horas de clase explicaban que los libros aunque son importantes se vuelven agobiantes cuando se presentan día tras día y momento tras momento como único medio para desarrollar una asignatura curricular y mas aun cuando dicha asignatura es el idioma inglés.

Así pues las causas que generan esta problemática posiblemente estén vinculadas a:

### Falta de motivación:

La motivación representa el motor de aprendizaje de cualquier asignatura ya que se basa en la actitud que toman el/la estudiante frente a los contenidos y el interés por aprender los mismos. La ausencia de ésta ocasiona que el aprendizaje sea deficiente o escaso.

### Metodología implementada por los maestros/as.

La forma en que se enseña determina la medida en la que se aprende y la metodología de enseñanza, en la mayoría de las ocasiones se torna demasiada teórica, o mejor dicho abstracta, lo que genera un aprendizaje poco significativo para los estudiantes.

### Ausencia de la utilización de recursos TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

La constante innovación social y la incorporación de los medios tecnológicos en el diario vivir representan un gran reto en el ambiente escolar ya que si se carece del uso de los mismos como recurso para el proceso enseñanza-aprendizaje, también se verán divorciados los conceptos de la teoría y la práctica o mejor dicho conocimiento-aplicación.

A raíz de la gran importancia que tiene el aprendizaje del idioma inglés para lograr un buen desarrollo en la sociedad que estamos viviendo, resulta conveniente la realización de la presente investigación-acción para todos los involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y a la vez la incorporación del uso de las TIC a este proceso, pone de manifiesto el contacto directo de la escuela y la sociedad actual junto a los intereses reales de los estudiantes.

De igual modo resultarán enormemente beneficiados los/as estudiantes cuyos conocimientos se verán enriquecidos y acordes a las exigencias sociales actuales. Así mismo, los padres de familia obtendrán la satisfacción de que sus niños/as utilizan los medios tecnológicos más como un motor de aprendizaje y menos como un medio de pérdida de tiempo y distracción de sus obligaciones.

### **Contextualización del proyecto**

Este proyecto de investigación se desarrolló en el Centro Educativo Sergio A. Hernández, ubicado en el municipio de Tamboril de esta provincia de Santiago y perteneciente al distrito educativo 06, regional 08. El mismo es considerado el centro sede del municipio

por ser el plantel de educación básica más grande de Tamboril con un personal docente de 30 maestros divididos en dos tandas.

El grado en que se ejecutó la investigación-acción fue 7mo C perteneciente a la tanda vespertina con una matrícula de 24 estudiantes.

## Objetivos de la investigación e hipótesis de acción

### Objetivo general:

Fortalecer el proceso enseñanza-aprendizaje del inglés mediante la utilización de recursos TIC, en los estudiantes de 7mo C de la Escuela Sergio Augusto Hernández en el periodo escolar 2013-2014.

### Objetivos específicos:

- Implementar el uso de diferentes recursos TIC para promover la motivación de los/as estudiantes por el aprendizaje del idioma inglés.
- Desarrollar actividades con recursos tecnológicos que promuevan el aprendizaje de los alumnos del idioma inglés.
- Utilizar recursos de la Web 2.0 en la clase para concientizar a los estudiantes acerca de la importancia del estudio del idioma inglés para su desarrollo y participación activa en la sociedad actual.

### Hipótesis de Acción:

¿Cuáles recursos TIC podemos utilizar para fortalecer el proceso de Enseñanza-Aprendizaje del Inglés en los estudiantes de 7mo C del Centro Educativo Sergio A. Hernández?

## Principales Referentes Teóricos

Según Educación, s. d. (2007) "El aprendizaje de lenguas extranjeras da respuesta a una necesidad fundamental en la formación del ciudadano de estos tiempos, que debe desenvolverse en un mundo globalizado, ya que permite la interacción directa e indirecta con personas que no hablan español, así como comprender y producir textos de diferentes géneros en otros idiomas".

Panucho, M. R. (2009, p. 90) sostiene que "la enseñanza de los idiomas debe ser pionera en el uso de las tecnologías para su enseñanza ya que posibilita una enseñan-

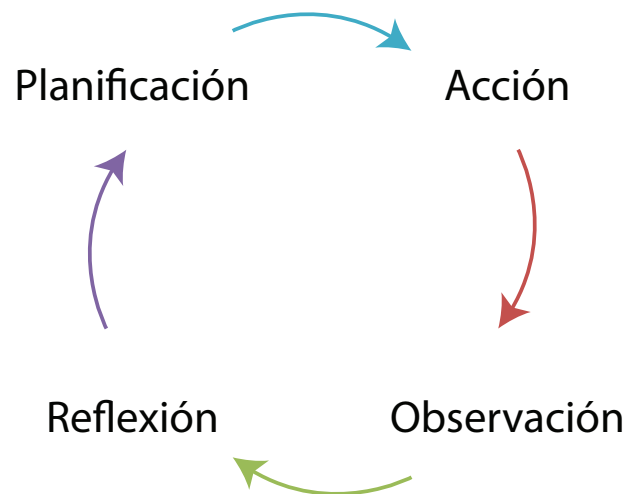
za de mayor calidad y eficacia"; asimismo explican que "con la inclusión de la tecnología en la enseñanza, el profesorado tiene a su disposición una gran amalgama de recursos multimedia tanto online como offline, que pueden llegar a constituir un elemento altamente motivador para nuestros alumnos, siempre y cuando hagamos un uso responsable y crítico de estas herramientas".

## Metodología empelada

Este proyecto de investigación está enmarcado en el enfoque cualitativo, es decir, investigación- acción. Elliott (1993, p. 24) expresa que "la investigación acción es el estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma".

Esta investigación está enmarcada en un enfoque cualitativo, porque proporciona una descripción, explicando la situación estudiada. La misma se caracteriza por ser participativa, colaborativa y reflexiva.

Se asume el modelo de Kemmis (1988), citado por La-torre (2007, p. 32) porque "organiza el proceso sobre dos ejes: uno estratégico, constituido por la acción y la reflexión; y otro organizativo constituido por la observación y la planificación. El proceso está integrado por cuatro fases interrelacionadas: planificación, acción, observación y reflexión".



## Principales resultados de la investigación-acción

### Antes de las intervenciones:

- Falta de motivación hacia el aprendizaje del idioma inglés.

- Desconocen la forma de pronunciación de algunas palabras.
- Hacen un mal uso de las redes sociales.
- Desconocen los nombres de las prendas de vestir y profesiones en el idioma inglés.
- Desconocen los foros en la red y los blogs.

#### Después de las intervenciones:

- Muestran interés en conocer sobre el idioma inglés.
- Conocen el modo correcto de pronunciar algunas palabras.
- Utilizan las redes sociales para compartir informaciones de interés escolar.
- Conocen y pronuncian prendas de vestir y profesiones en inglés.
- Participan en foros y realizan entradas de videos y en blogs.

### Conclusiones

- El uso de recursos tecnológicos en el idioma inglés, posibilita que los estudiantes asimilen con facilidad los contenidos trabajados.
- De las estrategias y recursos implementados por los maestros depende en gran medida el nivel de aprendizaje y conocimiento que adquieran los alumnos.
- La ejecución de talleres involucrando las redes sociales como una estrategia metodológica influye de manera positiva en el aprendizaje eficaz de los estudiantes.
- Mediante la presentación de videos, uso de traductores online, juegos interactivos y canciones, los estudiantes comprenden con mayor facilidad los temas trabajados y adquieren de esta forma un aprendizaje significativo.
- Cuando llevamos de la mano el inglés y los recursos tecnológicos, el aprendizaje se convierte en un proceso autónomo e interactivo.
- Los webquest y juegos interactivos en inglés promueven el sentido de investigación por parte de los estudiantes.
- Las producciones de los estudiantes y presentaciones mostradas en videos hacen que éstos reflexionen sobre sus fortalezas y trabajen en base a sus aspectos a mejorar.

### BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA EN ESTE RESUMEN

- Latorre, A (2007). Conocer y Cambiar la Práctica Educativa (La Investigación Acción). España: Editorial Grao.
- Panucho, M. R. (2009). Viviendo el futuro en el aula: Las tecnologías de la información y comunicación en los procesos de aprendizaje. Centroamérica: Impresión litográfica, Editorama, S.A.
- Educación, s. d. (2007). Diseño Curricular, Nivel Básico. Santo Domingo: INNOVA 2000.

# Conferencia magistral: “Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y El Caribe”. Por el Dr. Miguel Llivina Lavigne (Cuba)

## Introducción:

Los Ministros/as de Educación de América Latina y el Caribe (ALC), representantes gubernamentales de alto nivel, agencias de las Naciones Unidas, representantes de organizaciones de la sociedad civil y asociados del desarrollo, presentes en la reunión “Educación para Todos (EPT) en América Latina y el Caribe: balance y desafíos post-2015”, en Lima, Perú, el 30 y 31 de octubre del 2014, formularon una declaración (Declaración de Lima), en la que expresaron:

“Consideramos que es importante que los Objetivos de Desarrollo Sostenible incluyan un objetivo central que reconozca la necesidad de fortalecer a las y los docentes como sujetos clave de la agenda educativa post-2015 y no únicamente considerarlos como medios de implementación como se establece en la propuesta actual del Grupo de Trabajo Abierto. Las y los docentes, educadores/as, directores/as de escuela y las y los líderes educativos son actores clave para el logro de la calidad de la educación. Nos comprometemos a reforzar la estrategia regional sobre docentes y directores de escuela para que todos/as las y los estudiantes cuenten con profesores/as cualificados, profesionalmente capacitados, motivados y bien apoyados, en escuelas bien administradas, en colaboración con el Grupo de “Trabajo 4 Internacional sobre Docentes para la EPT”. También nos comprometemos a proveer desarrollo profesional continuo para las y los docentes, educadores/as, directores/as de escuela y las y los líderes educativos, considerando las buenas prácticas implementadas en la región y promoviendo su intercambio”.

El hecho de que los Ministros de Educación de Latinoamérica y el Caribe demuestran la indiscutible actualidad e importancia que ha de concedérsele a la formación de docentes en la región, y esto claro está, tiene como antecedente importantes estudios que se han realizado.

Por lo anterior es que pretendo mostrar los resultados que tienen que ver con los Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en ALC, aunque también me referiré a otros documentos y resultados de investigación.

## Desarrollo:

La Dra. Margarita Poggi, directora de la Sede Regional Buenos Aires, del IIPE-UNESCO, en la introducción del libro “Políticas docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional” nos alerta que:

“Respecto de las políticas de formación docente, no podemos desconocer, particularmente en la formación inicial, que se están formando actores, agentes, docentes, que se desempeñarán en un espacio público que es el educativo. Sin duda esto conlleva responsabilidad colectiva, múltiples responsabilidades están en juego, desde el Estado hasta otros actores involucrados, y supone pensar un Estado presente a través de las regulaciones que produce. El espacio educativo es público cuando forma al público que conforma esa escena, lo cual no supone homogeneidad; implica la sensibilidad para lo diverso, en relación con objetivos comunes”.

Creo que esta es una premisa indispensable para cualquier análisis que se haga de la formación docente.

## El estado del arte sobre políticas docentes en la región:

### 1. Algunas características socioeconómicas.

Para abordar las políticas docentes es necesario partir del reconocimiento de que esas políticas han de formar parte de un cuerpo mayor de políticas: las educativas, que son las que han de permitir el adecuado desarrollo de los sistemas educativos en cada uno de los países, sin descontar las relaciones entre estos.

Creo además, que la calidad de los sistemas educativos es proporcional a la calidad de los docentes que implementan los currículos escolares, aún el más absurdo de los currículos, implementado por docentes inteligentes y enamorados de la profesión de enseñar, provistos de los necesarios conocimientos de la materia de enseñanza y de las adecuadas herramientas didácticas, podría transformarse en aprendizajes llenos de gozo e inolvidables para los alumnos.

A pesar de los esfuerzos y avances de las últimas décadas en relación con el crecimiento económico, el desarrollo social y la democratización de los sistemas políticos, persisten en la región de América Latina altos

niveles de pobreza y desigualdad. En el año 2009, la pobreza alcanzaba al 33,1% de la población regional, incluido un 13,3% de pobreza extrema. La distribución del ingreso en estos países está entre las más desiguales del mundo.

Por otra parte, desde el Banco Mundial nos señalan cómo “Cada día, más de 7 millones de profesores se presentan a trabajar en las aulas de toda América Latina y el Caribe. Estos hombres y mujeres representan el 4 % de la fuerza laboral total de la región y más del 20 % de los trabajadores técnicos y profesionales. Sus salarios absorben aproximadamente el 4 % del producto interno bruto (PIB) de la región. Sus condiciones de trabajo son muy variadas —desde escuelas rurales de una sola aula con paredes de adobe hasta establecimientos de primera calidad—, pero los profesores de América Latina tienen en común algo muy importante: se los reconoce cada vez más como actores clave en los esfuerzos de la región por mejorar la calidad y los resultados educativos”.

Ahora bien, de esos más de 7 millones, la mayoría tiene un título del nivel terciario, siendo la tendencia que en breve tiempo se logre que la totalidad de los docentes de LAC sean graduados de este nivel. En buena parte de los países de la región se exige un título del nivel terciario para ser docentes de instituciones del nivel 2 y 3 de la CINE (baja y alta secundaria respectivamente).

En sentido general “es preciso distinguir la formación de los maestros de educación primaria y de secundaria. En el primer caso, predomina una formación pedagógica junto a una formación disciplinaria elemental sin especialización, aunque existen algunas experiencias recientes que están incorporando especializaciones disciplinarias para la formación de docentes de educación primaria. En el caso de la formación del profesor de educación secundaria sí se imparte una formación especializada de contenidos disciplinarios, generalmente en programas concurrentes y excepcionalmente de carácter consecutivo, sin embargo, se aprecian debilidades en la formación pedagógica”.

En algunos países la edad de los docentes es alta, y en sentido general los más capacitados y con más experiencias se concentran en áreas urbanas, lo cual evidentemente nos indica que los alumnos y alumnas más vulnerables no tienen la atención de estos docentes.

En muchos países se cuenta ya con déficit de docentes, o están muy cerca de tenerlo, debido a diversos factores, entre ellos el envejecimiento poblacional, la carencia de estímulos para el ejercicio de la profesión y en general la desigual situación económica en los países de la región, que influye en este aspecto sociológico del desarrollo.

“Los docentes de la Región (excepto en México) se autodescriben a la clase media o media baja, exhiben patrones de consumo cultural de cierta precariedad y manifiestan una inconformidad con sus condiciones de trabajo aunque un nivel razonable de satisfacción con la profesión (Tenti, 2007a; Ortega, et ál., 2011)”.

En el informe de la OREALC se definen cuatro dimensiones fundamentales de la formación de docentes: la Formación Inicial, la Formación Continua, la Carrera Docente y las Instituciones Formadoras. Por razones de tiempo, en este trabajo sólo nos referiremos a la formación inicial, aun cuando aclaramos que cualquier intento de formular políticas debe hacerse mirando integradamente estas 4 dimensiones.

## 2. Formación Inicial Docente.

La formación de docentes es un proceso muy complejo por la cantidad de factores a los que hay que atender y por la diversidad de contenidos de diferentes ciencias que debe dominar un buen maestro o profesor.

En lo que sigue nos concentraremos en algunos de los aspectos que consideramos más importantes a tener en cuenta y que son el resultado del estudio que viene realizando la Oficina Regional de Educación para ALC de la UNESCO en este tema.

### 2.1. Bajo nivel de formación con que se ingresa a los estudios pedagógicos.

Las causas de este problema pueden ser muy diversas: pueden ir desde la mala calidad de los niveles precedentes al ingreso, hasta las motivaciones por las que deciden matricular, o sea, pueden ser causas muy objetivas, pero también totalmente subjetivas.

También es posible que en un país donde la educación universitaria sea absolutamente gratis, al comparar la calidad de los ingresos a las diferentes carreras, vea cómo los correspondientes a las pedagógicas sean los que peores resultados hayan obtenido en el bachillerato.

En cualquier caso, no es posible darse el lujo de dedicarse a pasar el problema de mano en mano. Es necesario continuar trabajando por una mejor calidad de los sistemas educativos en general y promover el ingreso de mejores candidatos a la docencia elevando las exigencias para estudiar las carreras pedagógicas cuando esto sea necesario.

En mi modesta opinión, es posible, desde las universidades, desarrollar programas de manera emergente, que permitan elevar el nivel de los estudiantes que ingresan a las carreras pedagógicas, un ejemplo pudiera ser dedicar el primer semestre de la carrera a profundizar en los contenidos de la educación precedente, considerando los cursos de las asignaturas de las ciencias básicas de este semestre como Cursos Introdutorios.

### 2.2. Débil calidad de los programas y de los procesos de formación.

“Existe una duda generalizada respecto a la calidad de la oportunidad para aprender a enseñar que ofrecen las instituciones formadoras... La duda por la calidad se suscita, sobre todo, en los resultados de las evaluaciones estandarizadas de aprendizaje de los alumnos y alumnas a lo largo del sistema escolar, y también, en los resultados de la participación en evaluaciones internacionales”.

En mi criterio la principal causa de esta duda tiene que ver con que “en muchos países, la cuestión relativa al equilibrio y la complementariedad entre la formación de docentes en las asignaturas que deben impartir y la formación pedagógica no está resuelta. Con frecuencia, la formación teórica y la formación práctica no están bien articuladas. La formación relativa a la práctica reflexiva en la profesión resulta insuficiente”.

Considero que es imprescindible contar con una nueva Didáctica para la Formación de Docentes donde el estudiante sea realmente el Centro del proceso, sea concebida para utilizar las Tics en el proceso, ya sea como medios de enseñanza o como herramientas y que sea pensada para garantizar la Educación para el Desarrollo Sostenible.

Para pensar la nueva Didáctica, es necesario tener en cuenta, al menos: La relación Didáctica-Pedagogía, la relación Didáctica General-Didáctica Particular y la relación Didáctica Especial-Ciencia. Todas estas relaciones deben partir de una mucho más amplia: La relación Universidad-Sociedad-Conocimiento y deben enunciarse a partir del método científico.

También coincido con lo planteado en el estudio “Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en ALC” acerca de que “la gran autonomía de las instituciones les lleva a desarrollar programas sin vinculación o referencia preferencial al sistema escolar y a las políticas educacionales. Inclusive, a veces se forma a los docentes “en oposición” a ellos”.

### 2.3. Preparación de los formadores de formadores.

Lo mismo que dijimos anteriormente para los docentes es aplicable para los formadores de docentes: la calidad de los sistemas educativos es proporcional a la calidad de los docentes que implementan los currículos escolares, y aquí el sistema educativo es en particular el subsistema de formación de docentes. La UNESCO alerta que este tema requiere de mayor investigación a nivel regional.

También aquí se observa como “en los programas de formación de profesores para el nivel inicial y primario, se encuentran formadores con menores calificaciones académicas (licenciaturas y postgrados) aunque es posible que se suplan estas limitaciones por su experiencia anterior como profesores en escuelas del sistema educacional... en la formación de profesores secundarios pueden encontrarse docentes superiores con mejor formación académica, pero, muchas veces, distantes de los requerimientos del currículum escolar y con debilidades importantes de conocimientos didácticos”.

Otros aspectos críticos en este tema son los siguientes:

- Los mecanismos de selección, no siempre objetivos, transparentes y con claros perfiles de cargos y el hecho de que las oportunidades de desarrollo académico que se les ofrecen, son muy diferentes según los países y las instituciones al interior de cada país.
- Las capacidades de los formadores, tanto en lo referente a la producción de investigación relevante como de la utilización de la investigación acumulada para enriquecer la formación docente
- En el caso de las universidades, la débil preparación de muchos formadores está íntimamente ligada al rol disminuido de sus facultades o departamentos de educación, como consecuencia de la desvalorización de la profesión docente en la sociedad.

#### 2.4. Formación universitaria o diferenciada para los grupos sociales desfavorecidos.

Los resultados de aprendizaje en América Latina indican que los grupos más pobres, los que viven en zonas rurales y los sectores indígenas, obtienen resultados inferiores al resto de la población. Sin embargo, la formación docente no se hace cargo de esta realidad, ni de la creciente incorporación al sistema escolar de grupos sociales históricamente marginados del acceso.

La falta de una preparación específica para trabajar en sectores de pobreza genera más tarde desaliento entre los docentes y una baja expectativa en las posibilidades de aprendizaje de alumnos que, a su vez, anticipa pobres resultados.

Aún hace falta un desarrollo mayor de la preparación para el trabajo en educación intercultural bilingüe y para la incorporación de esta perspectiva a través del trabajo educativo en general.

Otro aspecto crítico es el que tiene que ver con las políticas de admisión a las instituciones formadoras, especialmente para poder contar con maestros y profesores para la educación intercultural con dominio de la lengua materna y la cultura indígena.

#### 2.5. Tensión entre lógicas escolarizantes y lógicas académicas en la formación docente.

Este punto tiene que ver con la forma en que es desarrollada la formación, en la mayoría de los países de la región, las escuelas normales o los institutos formadores no universitarios, continúan aplicando la lógica de “que las aulas de los institutos formadores se asemejen más a escuelas primarias y secundarias que a salones académicos”.

Por otra parte, en las Facultades de Educación de las Universidades, al menos desde el punto de vista curricular la situación es diferente: “Las facultades de educación, en virtud de conferir un grado de licenciado, tienden a enfatizar contenidos más académicos y abstractos, dando importancia a los métodos de investigación educativa y desvirtuando en mayor o menor grado la presencia del referente “escuela” en su formación”.

En el caso de la formación de profesores para secundaria, en sentido general, la tensión aflora al tener que establecerse vínculos entre las Facultades de Educación y otras Facultades de la Universidad, “pues se instala un clima defensivo frente a lo que se percibe como una subvalora-

ción de la preparación de profesores respecto a la preparación académica o de licenciatura, casi lo contrario de lo que sucede en las instituciones no universitarias”.

En mi opinión, este problema deberá ser resuelto cuando se logre que la formación de docentes sea absolutamente universitaria, y se garantice además una adecuada calidad de los formadores de formadores, tal y como se analizó en el punto 2.3 de este trabajo.

#### 2.6 Insuficiente regulación de los programas de formación.

“A pesar de la existencia de algunas formas de regulación, el hecho de que muchos de los sistemas estén en proceso de revisión de sus políticas e instrumentos de regulación, sugiere que no funcionan bien. Claramente, faltan formas de regular la oferta privada y en aquellos países donde la oferta de nuevos profesores excede las necesidades, falta establecer mecanismos para determinar cupos de ingreso (como sucede en países como Inglaterra, Singapur o, con cuotas mixtas en Canadá).”

En la región pudo observarse la tendencia a elaborar estándares donde se describa qué debe saber un docente, aun cuando no se ha demostrado científicamente que el hecho de contar con éstos podría resolver el problema de la adecuada regulación, parece ser que “los mismos son un instrumento útil para la renovación de los currículos y para el monitoreo de los logros de los estudiantes durante su proceso de formación”.

### **Conclusiones:**

Temas críticos sobre formación inicial docente:

1. Bajo nivel de formación con que se ingresa a los estudios pedagógicos.
2. Débil calidad de los programas y los procesos de formación.
3. Preparación de los formadores de docentes.
4. Formación “universalista” o diferenciada para los grupos sociales desfavorecidos.
5. Tensión entre lógicas escolarizantes y lógicas académicas en la formación docente.
6. Insuficiente regulación de los programas de formación.



## Orientaciones sobre formación inicial:

1. Promover el ingreso de mejores candidatos a la docencia elevando el nivel de exigencias para ingresar a los estudios pedagógicos.
2. Fortalecer la calidad de los programas de formación docente, especialmente los contenidos curriculares, las estrategias de formación y evaluación de aprendizajes y la calidad de los formadores.
3. Ofrecer una formación de calidad pertinente para el trabajo educativo con grupos sociales desfavorecidos.
4. Asegurar sistemas apropiados de regulación de la calidad de los programas de formación y de quienes egresan de ellos.

## **BIBLIOGRAFÍA BÁSICA:**

- Bárbara Bruns y Javier Luque (2014), *Docentes excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*, resumen, Washington, DC, Banco Mundial. Licencia: Creative Commons de Reconocimiento CC BY 3.0. Publicado originalmente en inglés.
- CEPAL. *Panorama Social en América Latina*. Santiago de Chile. 2010.
- Informe final: Undécima reunión: Comité Mixto OIT/UNESCO de expertos sobre la aplicación de las Recomendaciones relativas al personal docente (Ginebra, 8 a 12 de octubre de 2012) / Oficina Internacional del Trabajo, Departamento de Actividades Sectoriales; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Ginebra, OIT, 2013.
- *Políticas docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional* / Gary L. Anderson [et. al.]; coordinado por Margarita Poggi. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPÉ-Unesco, 2013.
- UNESCO. *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en ALC*. OREALC. 2013.
- UNESCO. *Educación para Todos (EPT) en América Latina y el Caribe: Balance y Desafíos post-2015*. Declaración de Lima. [www.unesco.org](http://www.unesco.org). Lima, Perú, octubre 2014.



### a. Conferencia de la clausura: “El desarrollo profesional de los docentes. Cómo promoverlo y cómo valorarlo” Por la Dra. Elena Martín (España).

Como hemos señalado en otro lugar, existe un consenso casi unánime en considerar que los docentes constituyen un factor esencial de la calidad y de la mejora de la enseñanza (OCDE, 2005; Barber y Mourshed, 2007, Mourshed, Chijioke y Barber (2010). Sin embargo, no parece que las políticas educativas actuales estén consiguiendo en la mayoría de los casos fortalecer la profesión docente para enfrentarse con éxito a los retos actuales. Es más, los informes internacionales señalan que los profesores se encuentran en un momento de inseguridad profesional que conduce al desánimo y a la pérdida del sentido de su tarea.

Esta distancia entre la conciencia del papel estratégico de los docentes y la capacidad de cambio de las políticas de profesorado obedece a múltiples razones que se estarán analizando a continuación.

#### Enseñar se ha ido haciendo más difícil

##### *Mayor diversidad en los alumnos*

Los profundos cambios que se han producido en la sociedad y, como consecuencia, en la educación, acaban finalmente influyendo en la tarea docente y no para facilitarla sino, muy por el contrario, para hacerla más compleja.

En primer lugar, se ha producido un cambio en quienes aprenden. Cada vez estudian más alumnos, lo que es sin duda un motivo de satisfacción y un claro indicador de la calidad de un sistema educativo. Sin embargo los alumnos no sólo son más, sino que son más diversos entre sí, tanto en la dimensión personal como en la social y cultural. Diversidad en intereses, en motivaciones, en compromiso con el aprendizaje, en la forma de ver el mundo que se deriva en gran medida de los contextos socioculturales en los que se han desarrollado. Diversidad que sitúa a algunos en mayor vulnerabilidad, y que por ello exige a los profesores enseñar a su vez de forma diversa, abandonar el discurso homogéneo y ajustar la ayuda a las peculiares características de cada aprendiz. Atender a la diversidad no es tan solo ocuparse de quienes tienen alguna discapacidad, muestran altas capacidades, o provienen de un entorno desfavorecido, siendo no obstante estos colectivos objeto de atención priori-

taria. Atender a la diversidad es diversificar las formas de enseñar para cualquier grupo de alumnos; es aceptar que esta tarea es del conjunto del equipo docente y no sólo de los profesores especializados en las dificultades de aprendizaje.

No hay que olvidar, sin embargo, que la diversidad aumenta la complejidad de la tarea docente no sólo porque los alumnos sean distintos entre sí, sino porque son diferentes a sus profesores. Trascender la experiencia propia, evitar posturas nostálgicas, intentar ponernos en el punto de vista de personas que se han construido en una realidad distinta a la nuestra –en algunos casos, muy distinta– constituye otra de las valiosas habilidades que debe desarrollar el profesor. La denominada crisis de autoridad de la figura docente ilustra a nuestro entender esta dificultad. La forma en que niños y adolescentes viven actualmente las relaciones de autoridad ha cambiado en el contexto familiar y en general en las relaciones con los adultos. No se trata de que haya dejado de ser necesario poner límites, sino de que éstos no pueden ya imponerse mediante la mera coerción. No es extraño por tanto que los problemas de convivencia sean hoy en día una de las razones que los docentes citan como las causas más importantes de su desánimo (OCDE, 2005).

##### *Cambios en las metas educativas*

Junto a los cambios en quienes aprenden y en su relación con quienes les enseñan, se han producido también notables transformaciones en la definición de lo que es necesario aprender. El énfasis actual en hacer a los alumnos competentes descarta definitivamente un papel del docente como transmisor de conocimientos que sin embargo, aún hoy en día, sigue siendo mayoritario. Esto no sólo implica supeditar el papel de los contenidos a la adquisición de capacidades que permitan al estudiante enfrentarse de una manera diferente al mundo por el hecho de contar ahora con más conocimiento, sino que además estas competencias no pueden limitarse a la dimensión intelectual del desarrollo. Se trata de ayudar a los alumnos a que aprendan a conocer, a hacer, a ser y a convivir. Las intenciones educativas se amplían y esto sólo puede interpretarse como un avance, pero es imprescindible reconocer la dificultad que conlleva para el profesorado.

Sin embargo, es un desafío irrenunciable y confiamos que irreversible. Educar significa sentirse comprometido con el bienestar emocional de los alumnos tanto como con su progreso intelectual. En realidad ambos aspectos del desarrollo son indisolubles y si de algo vamos tomando clara conciencia es del papel absolutamente esencial de las emociones en el progreso del ser humano (LeDoux, 1999; Damasio, 1994). Sabemos igualmente que el desarrollo del individuo sólo es posible gracias a su pertenencia a un grupo social; tan cierto como que los grupos no podrían avanzar si sus miembros no fueran haciéndose poco a poco con competencias sociales más sofisticadas. La dimensión intelectual, emocional y social del alumno son ingredientes esenciales en su naturaleza y desarrollo y ello las convierte necesariamente en objeto de intervención de la educación escolar, aunque por supuesto no sólo de ella.

### *Cambios en la identidad del docente*

Aceptar esta amplia definición de las intenciones educativas acarrea a su vez reconocer la gran responsabilidad que ello conlleva. Una responsabilidad que enfatiza, aunque no sea una novedad, el fuerte carácter moral de la profesión docente. Como hemos analizado con más detalle en otro lugar (Marchesi, 2007), ser consciente de la trascendencia de la tarea docente puede ser, y de hecho es para muchos docentes, uno de los motivos que dan sentido a la profesión. Pero no es menos cierto que, por la misma razón, puede ser una de las fuentes de “desmoralización” y pérdida de sentido cuando la meta que se persigue se ve en riesgo.

Entender así las metas educativas tiene asimismo la dificultad de admitir que la tarea docente trasciende los espacios físicos del aula y los límites temporales de la hora de clase. Cuando el profesor es responsable del progreso intelectual, emocional y social de sus alumnos sabe que los aprendizajes que contribuyen a este desarrollo se producen en otros muchos contextos además de en el aula. Los pasillos, el comedor, el recreo, los momentos de entrada y salida del centro, las actividades extraescolares, las salidas programadas, las actividades de voluntariado o aprendizaje servicio o los espacios de participación en órganos de gobierno de los centros, se convierten entonces en necesarios espacios educativos. De nuevo, más esfuerzo y más responsabilidad.

La necesidad de conectar la escuela y otros contextos educativos implica también nuevas responsabilidades para el profesorado. Para que su tarea tenga éxito, es pre-

ciso que el centro se coordine con otros agentes y servicios de la comunidad –servicios sociales, servicios de salud mental. En la mayoría de los casos, no es el docente quien entra en contacto con ellos directamente, pero sí supone trabajo conjunto con las personas que en el colegio o instituto tienen este cometido y, lo que quizás es más exigente, significa prestar atención a la información que viene de esos otros contextos; intentar comprender cómo pueden estar influyendo en el alumno.

El trabajo con las familias, aunque no es una novedad en sí mismo, también se ha transformado. Se necesita una mayor coordinación, pero cada vez es más difícil encontrar los tiempos para ello. Tanto porque las condiciones de trabajo de los docentes no siempre responden a esta necesidad, o porque la vida de los padres o responsables de los alumnos también se ha hecho más difícil y ello repercute en su disponibilidad. Sin embargo, esas familias menos disponibles son a la vez más exigentes. Esperan más de la educación escolar y eso es bueno, pero no siempre sus expectativas y demandas son razonables. Esta tensión –menor disponibilidad y mayor exigencia- añade sin duda dificultad a la tarea docente.

### *El prestigio de la profesión*

La imagen de complejidad que hasta aquí ha venido dibujándose se completa con otra pincelada: la aparente pérdida de confianza en el profesorado. Es interesante hacer notar que, como en otros países (Eurydice, 2005), se produce un llamativo contraste entre la percepción del profesorado y la de la sociedad. Mientras los docentes sienten que no se les valora, la profesión docente se sitúa en los primeros puestos en las encuestas sociológicas.

A esto se suma que actualmente la educación escolar está sometida más que nunca a un intenso escrutinio. Cada día va siendo más frecuente que los centros educativos y sus docentes participen, de forma voluntaria u obligada, en frecuentes procesos de evaluación cuyos resultados son en muchos casos públicos. La rendición de cuentas va haciéndose cada vez más habitual.

Finalmente, el propio proceso de cambio educativo en el que se encuentra inmersa la institución escolar es para muchos docentes una fuente más de estrés emocional. Una vez más, lo que puede ser comprensible desde la demanda social no por ello deja de constituir una dificultad para la tarea docente, como explica Zembylas (2010), en un sugerente texto:

*Cuando los profesores se resisten ante los esfuerzos reformistas, a menudo se debe a que estos amenazan la imagen que tienen de ellos mismo, su identidad, y sus lazos emocionales con los estudiantes y los colegas al sobrecargar el currículum e intensificar el trabajo docente y el control externo (p.222).*

El grado en el que se producen estas nuevas demandas y las dificultades que acarrearán difiere según la etapa educativa – para el profesorado de secundaria el cambio es mucho mayor-, de acuerdo a la edad y al momento profesional, o al tipo de centro en el que enseña. Sin embargo, más allá de estos importantes matices, los nuevos retos añaden en general complejidad a la tarea docente y reclaman un profesor cada vez más competente, lo que exige determinados cambios en la organización y la gestión de las escuelas, sin los cuales un docente no puede mejorar su práctica profesional.

### **¿Qué significa ser un docente competente en el siglo XXI?**

De entre las múltiples propuestas sobre las competencias que debe reunir un docente del siglo XXI, la de Perrenoud (1999), que se recoge en el Cuadro 1, logra una equilibrada síntesis. Revisaremos en este apartado las ocho relacionadas con la dimensión individual de la tarea de los profesores y dejaremos para el siguiente las dos que se refieren a su trabajo con otros colegas en la gestión conjunta del centro.

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación
4. Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo
5. Trabajar en equipo
6. Participar en la gestión de la escuela
7. Informar e implicar a los padres
8. Utilizar las nuevas tecnologías
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión
10. Organizar la propia formación continua

#### *Diseñar y desarrollar las situaciones de aprendizaje*

La primera competencia, junto a capacidades en las que todo docente se reconoce, como conocer las disciplinas y sobre todo su didáctica, incluye otras que

no son tan habituales. Una de ellas es trabajar a partir de las representaciones de los alumnos. El enfoque que Perrenoud adopta a este respecto trasciende la perspectiva más clásica de los conocimientos previos, como ideas erróneas o “misconceptions” y hace énfasis en varios supuestos muy relevantes: que estas representaciones son sistemas y no ideas sueltas, lo que las hace más resistentes al cambio; que son con mucha frecuencia implícitas, lo que implica que para cambiarlas es preciso primero tomar conciencia de que se tienen; y que no son errores, sino explicaciones sobre el mundo que cumplen una importante función pragmática y resultan por tanto muy adaptativas, lo que de nuevo es una razón que ayuda a entender la dificultad de ir construyendo a partir de ellas otras formas más sofisticadas de explicarse la realidad (Pozo, Scheuer, Mateos, Pérez Echeverría, Martín y de la Cruz, 2006).

En lógica coherencia con esta forma de entender el papel de los conocimientos previos y la complejidad del cambio conceptual, este autor destaca la importancia de que los profesores trabajen a partir de los errores y los obstáculos. Tampoco es habitual que los docentes nos demos cuenta de que el error es la fuente más valiosa para comprender en qué punto se encuentra el alumno y ajustar nuestra ayuda a este momento de la construcción del conocimiento. La última de las habilidades que Perrenoud señala en esta primera competencia resulta igualmente sugerente: comprometer a los alumnos en actividades de investigación y proyectos de conocimiento, que puedan despertar su interés por aprender. Se trata de competencias docentes que se fundamentan en las teorías constructivistas del aprendizaje.

Igualmente lúcida resulta la importancia que el autor atribuye a la competencia de gestionar la progresión de los aprendizajes. La estructura de los centros y el tradicional individualismo de la cultura docente llevan en muchos casos a que la necesaria lógica que debe presidir la secuencia de los aprendizajes durante una determinada etapa no se cuide lo suficiente. Por otra parte, esta competencia remite a la capacidad que los profesores deben mostrar para individualizar esta secuencia al ritmo de aprendizaje de cada alumno, que a pesar de estar matriculado en un determinado curso puede necesitar reforzar aprendizajes de ciclos anteriores o adentrarse en los de periodos más avanzados.

Aunque Perrenoud enuncia por separado las competencias tercera y cuarta, cuando las desentraña en su libro, él mismo destaca la dificultad de entenderlas de forma independientes. Si se atiende a la diversidad, es

decir si se ajusta la ayuda a las características específicas de cada alumno, el éxito escolar es más probable y el nivel de motivación y compromiso de los estudiantes con su proceso de aprendizaje aumenta. Para ello el autor sugiere con mucha sensatez utilizar la autoevaluación, dar espacios de decisión a los propios alumnos, hacerles sentirse responsables de su proyecto pero también suficientemente apoyados para llevarlo a cabo. En la propuesta se hace ver que el compromiso que debe construirse con los alumnos reclama a su vez el de las familias, de ahí la competencia que Perrenoud propone en séptimo lugar, que implica obviamente habilidades para informar y dirigir reuniones con las familias. Supone también compartir metas y conseguir la colaboración activa en el aprendizaje de los hijos por medios muy variados.

Como no podía ser de otra manera, entre las competencias del docente del Siglo XXI se señala la capacidad de utilizar las tecnologías para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje y para enseñar a los alumnos a hacerse a su vez competentes en esta alfabetización digital imprescindible en la sociedad del conocimiento. Es importante hacer énfasis en este doble plano porque en el fondo exige dos habilidades distintas. Por una parte, el docente debe entender qué tipo de usos de las tecnologías pueden mejorar las formas de construir conocimiento y debe alcanzar él mismo un nivel de pericia en estos usos (Coll y Monereo, 2008). Por otra, tiene que ser capaz de incorporar al aula los aprendizajes que los alumnos están construyendo en otros contextos y que definen en gran medida su identidad como aprendiz, de acuerdo a la nueva ecología del aprendizaje (Barron, 2006; Coll, 2013).

### *Competencias sociales y morales*

La novena competencia que Perrenoud propone, afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión, refleja el carácter moral de la actividad docente al que se ha hecho referencia en el epígrafe anterior. Para abordar este trascendente reto, el autor sugiere vías de acción complementarias entre sí. Es preciso prevenir la violencia en la escuela, pero también en el resto de los contextos donde el alumno se mueve. Aprender a convivir es esencial para el ser humano y los centros escolares son lugares privilegiados para aprenderlo. Por ello, el ámbito de la elaboración y aplicación de las normas de convivencia es para Perrenoud otro espacio en el que el docente debe demostrar su competencia ética.

Asimismo, el docente tiene que luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales. Si en los párrafos anteriores se ha aludido a la importancia de la atención a la diversidad con argumentos más vinculados al ajuste a las formas de aprender y con la motivación que ello conlleva, se destaca ahora su dimensión moral. Segregar o discriminar –por acción u omisión– no debería ser una actitud aceptable en un docente. El profesor que discrimina no contribuye a la equidad. Por otra parte, con su comportamiento es muy probable que pueda estar influyendo en que sus alumnos construyan un esquema de valores en el que la igualdad entre todos y la inclusión –escolar y social– no ocupen un lugar prioritario.

Quizás el aspecto más complejo de esta competencia sea precisamente, como señala Perrenoud, la difícil encrucijada que día a día se plantea al profesor cuando tiene que someter su propio esquema axiológico al contraste con una sociedad en la que los valores están a su vez sufriendo importantes cambios. Educar en valores supone que el propio docente es un ejemplo de cómo razonar y comportarse de acuerdo a un determinado juicio moral. Huir de los fundamentalismos sin caer en el relativismo radical viene siendo uno de los retos más difíciles para cualquier ser humano. Hoy en día esta dificultad se ha hecho mayor porque las formas de ver el mundo se ven sometidas a contraste con una frecuencia mayor que en etapas históricas anteriores. El dilema que se suscita en torno a si la escuela debe o no permitir determinadas costumbres propias de unas culturas, pero ajenas cuando no directamente contrarias a las que hasta ese momento han prevalecido en la institución escolar, es un ejemplo de este tipo de debates.

La imagen que se ha descrito ¿es la de un docente bien preparado o la de un súper-docente? Lo segundo sería preocupante porque los súper-hombres, o las súper-mujeres, no son los humanos que pueblan el mundo. Pero, como sucede con los alumnos, uno no es competente o incompetente, sino que tiene adquirido un cierto grado de competencia que siempre puede mejorar. Entre los profesores sucede lo mismo: los hay con bajas competencias, con niveles aceptables, y los hay también excepcionales. Pero esto no significa que no sean competencias básicas para todos los profesores. Lo son, y es responsabilidad de las administraciones educativas promover las condiciones para que todos los docentes vayan adquiriéndolas, y es responsabili-

dad de los propios profesores asumirlas, lo que implica, como señala Perrenoud, ser capaz de planificar la propia formación permanente.

No obstante, es importante señalar que muchas de estas competencias se logran a pesar de su dificultad porque no dependen de una sola persona. Un equipo docente es más competente que la suma de sus miembros, si realmente es un equipo. Las competencias pueden alcanzarse cuando están distribuidas entre varios profesores que, coordinados, sí podrían afrontar esta complejidad.

### **Del profesor al equipo docente: un cambio necesario.**

Cuando proponemos un cambio del profesor al equipo docente no estamos diciendo simplemente que hoy en día quien no sabe trabajar en equipo no puede resolver la mayor parte de los problemas relevantes que la realidad plantea. La afirmación tiene un significado más radical. Nos referimos a un cambio en la unidad de análisis de la calidad: la clave no es el docente, la clave es el equipo docente. Un centro de calidad no es aquel que tiene la suerte de contar con un cierto número de profesores brillantes. Un buen centro es aquel en el que las familias saben que, con independencia del grupo concreto en que se escolariza a su hijo, éste va a tener acceso a determinadas experiencias educativas, o, lo que puede ser más importante, no va a vivir otras negativas para su desarrollo. Esto sólo puede suceder cuando se ha alcanzado un determinado nivel de coherencia entre quienes ejercen influencia educativa sobre un mismo grupo de estudiantes.

El cambio del profesor al equipo docente es un cambio de unidad de agencia. No es suficiente interpretar los procesos de enseñanza y aprendizaje en términos de la interacción de un docente con su grupo-aula. Los alumnos que aprenden en esa clase lo hacen a partir de las experiencias que reciben en el conjunto de interacciones que se producen con los docentes a lo largo de la etapa. La unidad que constituyen estos profesores y profesoras, sus semejanzas y diferencias, la redundancia en sus actuaciones y las ausencias de las que nadie asume se entrelazan construyendo la textura de los procesos de aprendizaje y desarrollo. La intervención de un equipo docente es más que la suma de lo que cada uno de sus miembros hace. Los enfoques de cognición distribuida que van ganando presencia en la psicología ofrecen un interesante marco teórico para entender estos procesos (Cole y Engeström, 2001; Wells, 1999).

Adoptar el equipo docente como unidad de calidad de la educación tiene múltiples consecuencias. Una de ellas se refiere a la forma de plantear la formación y la evaluación de la práctica docente. Abordaremos estos temas más adelante. Ahora nos interesa analizar las competencias que cada profesor tiene que desarrollar y el modelo organizativo del centro que contribuyen a configurar sólidos equipos docentes. Desde el punto de vista del profesor, se necesita superar la tendencia individualista que habitualmente se transmite en la cultura escolar; la idea de que el aula es un espacio propio y por ello cerrado a la intervención de otros compañeros, y el sentimiento de seguridad que ello aporta; el erróneo mensaje de que la libertad de cátedra está por encima de la coherencia imprescindible para la calidad de la enseñanza; el desánimo que supone participar en reuniones que a veces no aportan demasiado por los temas que se abordan, la poca agilidad en las decisiones o la falta de continuidad y de puesta en práctica de los acuerdos que se adoptan; la pereza de tener que acordar con otro lo que podría decidir más deprisa uno mismo; el rechazo a trabajar con quien no nos agrada. Este tipo de actitudes son las más habituales cuando los profesores no han desarrollado las competencias de trabajo en equipo, que sin embargo se pueden aprender.

### *Liderazgo y equipos docentes*

Junto con las competencias personales que se vienen señalando hay otras que trascienden al profesor. Impulsar los equipos docentes requiere de personas que ejerzan un liderazgo en estos grupos; que ayuden a establecer las metas sin caer en un protagonismo que anule la participación de los otros; que ayuden a interpretar los desacuerdos como pasos imprescindibles en todo colectivo que suponen una riqueza de perspectivas; que resuman los acuerdos, los concreten y supervisen su cumplimiento. No todos los docentes tienen que desempeñar una función directiva, pero todos deben colaborar en los procesos de coordinación, con las capacidades que ello supone. A esta competencia de liderazgo informal se refiere Perrenoud cuando habla de que los profesores deben colaborar en la gestión de la escuela. La interesante metodología de formación de profesorado a través de Lesson and Learning Study (Stigler y Hiebert; 1999), en la que tres profesores preparan conjuntamente una clase, uno de ellos la desarrolla mientras los otros dos observan y de nuevo los tres analizan la práctica, repitiendo el ciclo con cambios en los papeles y recogiendo las voces de

los estudiantes, es una forma de concretar estos principios teóricos que algunos centros españoles ya están poniendo en marcha (Pérez, Soto y Servan, 2010).

Debe quedar claro no obstante que la búsqueda de la coherencia no es el deseo de homogeneidad. Convivir con personas diversas resulta muy educativo. Lo que por el contrario es un riesgo es desenvolverse en contextos donde los comportamientos son arbitrarios cuando no directamente contradictorios. Acordar los principios básicos sobre los que se quiere sustentar el proyecto educativo del centro es un paso esencial en la consolidación de los equipos docentes. Cada profesor traducirá luego estos principios a la práctica con su sello personal, con la riqueza que ello supone. No se trata de anular las peculiaridades de cada docente. Muy por el contrario, el objetivo es aprovecharlas en la complementariedad con las de los otros colegas. De hecho, una de las mayores habilidades de los equipos directivos es conseguir el equilibrio entre los individuos y el equipo como unidad de organización de la práctica docente.

Vertebrar equipos docente, requiere, junto con las competencias personales y de grupo analizadas, determinadas condiciones en el centro. La organización de los colegios e institutos es una pieza clave desde esta perspectiva. Es preciso contar con unidades de coordinación, tanto desde la perspectiva horizontal (ciclos, equipo docente que trabaja con un determinado grupo, tutores de nivel...), como vertical (seminarios o departamentos, responsables de programas específicos como TIC, convivencia...). Deben planificarse los tiempos y los espacios para que estos grupos se reúnan, lo que ciertamente hace complejos los horarios de los centros, pero no imposibles si éstos se organizan teniendo esta meta como prioridad. En los casos en que ya se ha conseguido, supone contar con la jornada de mañana y la de tarde, sin que ello implique una pérdida en las condiciones laborales de los docentes. Puede significar también organizar la docencia en ámbitos que permitan que un mismo docente imparta más horas a un mismo grupo, reduciendo con ello el número de equipos docentes a los que pertenece. Es preciso asimismo acertar a la hora de elegir a quienes vayan a liderar esos grupos que deberían reunir las competencias señaladas más arriba. Resulta esencial cuidar estas condiciones pues el trabajo en equipo se construye en la acción, en el ejercicio de este tipo de tareas. Difícilmente se avanzará, aunque se cuente con docentes

competentes para el trabajo en equipo, si las unidades de coordinación no se han convertido en un elemento consolidado de la cultura del centro.

## Un profesional necesariamente reflexivo

### *La complejidad de enseñar*

Enseñar en el contexto de la educación formal es una tarea de enorme complejidad. Siempre lo ha sido, pero actualmente, como venimos argumentando, su dificultad ha aumentado. Ser profesor en el momento actual no sólo implica ser experto en un ámbito disciplinar, sino en el conocimiento didáctico que lo hace asequible a los alumnos; supone “leer la mente” del otro, suspender temporalmente la forma que uno tiene de ver el mundo para situarse en cómo la ven los estudiantes; significa sentirse responsable tanto del desarrollo intelectual de éstos como de su bienestar emocional; trabajar en colaboración con los colegas y con las familias; comprometerse en proyectos institucionales; realizar tareas con otros servicios sectoriales y con la comunidad.

Sin embargo, no todo el mundo es consciente de esta complejidad. Por el contrario a veces se cree que con una preparación no demasiado costosa prácticamente cualquiera puede ser docente. ¿A qué puede deberse esta imagen social tan alejada de la realidad? Quizás la familiaridad que cualquier ser humano tiene con las actividades educativas en la vida cotidiana puede llevar a concebirlas como una competencia para la que en principio todo el mundo está dotado, siempre que sea más experto que el aprendiz en el contenido específico que se quiere enseñar. La facilidad con la que se puede encontrar trabajo como profesor particular a pesar de no haberse preparado profesionalmente para ello es un ejemplo de esta representación simplificada de lo que es enseñar. ¿Confiaríamos la salud de nuestros hijos a alguien sin preparación acreditada?

Puede que la difusa frontera entre los procesos educativos que tienen lugar en contextos informales como la familia o las actividades extraescolares y el aprendizaje en la escuela lleve a algunas personas a no distinguir con suficiente claridad la gran diferencia que existe entre estos procesos. Sin embargo, se trata de situaciones que exigen algunas competencias semejantes pero requieren también habilidades específicas, muy complejas en el caso de la docencia. En los contextos de educación informal como la familia o los grupos de pares, la educación se lleva a cabo a través de mecanis-



mos no necesariamente intencionales que en muchos casos se producen espontáneamente sin necesidad de haber recibido una instrucción específica de cómo ponerlos en marcha.

La escuela no es un contexto de socialización primario, es una construcción cultural y por tanto los procesos tienen un mayor grado de artificialidad. Las actividades que en ella se realizan no responden a la satisfacción de necesidades inmediatas, su razón de ser es epistémica: vamos a la escuela para entender el mundo. La motivación no se encuentra por tanto garantizada de antemano por los motivos que caracterizan los entornos informales, hay que construirla, hay que conseguir mantener viva la curiosidad que en principio todo ser humano muestra por comprender lo que le rodea preservando la relevancia y autenticidad de actividades que en muchos casos no pueden sino simular la realidad. Lo que en otros entornos es ante todo acción sobre el mundo, en la escuela debe convertirse en reflexión sobre esa acción. En el aula los docentes no se encuentran con la confortable relación de diáda: un adulto, un aprendiz. El grupo, bastante numeroso, es el escenario natural en la educación escolar. Si bien el grupo tiene indudables ventajas, no es menos cierto que dificulta el conocimiento de cada alumno o alumna y con ello el ajuste a su peculiar forma de aprender. Por otra parte, el compromiso afectivo con cada uno de ellos ayuda a tomar la necesaria distancia que exige enseñar, pero también supone una menor implicación en el proceso. La tenacidad que exige mantenerse en el esfuerzo de intentar una y otra vez, por los medios que sea necesario, que un hijo aprenda no puede darse de la misma forma por parte de un docente hacia el conjunto de sus alumnos.

Finalmente, pero no menos importante, lo que la escuela tiene que ayudar a aprender es precisamente lo que no pueden garantizar el resto de los contextos educativos primarios. La lectura, la escritura, la música, las contraintuitivas explicaciones del funcionamiento del mundo en su dimensión social, física y matemática, los valores éticos que nos ayudan a trascender la tendencia a satisfacer las necesidades individuales en pro de un bien social, son valiosos logros culturales que la humanidad ha ido construyendo a lo largo de muchos siglos.

#### *La relación entre concepciones y prácticas docentes*

Ser docente, desde esta perspectiva, remite por tanto a un profesional cuya actuación está muy lejos de la mera ejecución de decisiones que otros toman. La re-

flexión sobre la propia práctica constituiría la vía privilegiada para el desarrollo profesional (Schön, 1983, 1987). La actividad docente va configurando la comprensión que los profesores tienen de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estas concepciones repercuten a su vez en la forma de actuar. Así cognición y acción, concepciones y prácticas, se influyen mutuamente, sin que ninguno de estos elementos pueda entenderse necesariamente anterior al otro. Comprender la profesión docente implica, desde este enfoque, analizar tanto las concepciones de los profesores como la relación de éstos con su práctica.

Los docentes, como el resto de las personas, mantienen teorías que se refieren a cómo pensamos, qué aprendemos. Hay determinadas preguntas, tales como ¿todo el mundo puede aprender? ¿Cuál es la mejor manera de hacerlo? ¿Hay cosas que no hace falta aprender porque ya se saben? ¿Todo puede enseñarse?, para las que cualquier ser humano tiene una respuesta, aunque quizás no sepa que la tiene. De hecho las personas se comportan en el mundo de una manera que pone de manifiesto sus ideas sobre el aprendizaje y el desarrollo (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993). La gran diferencia en el caso de los profesores es que estas concepciones son el ingrediente esencial de su profesión, el material básico sobre el que se construye su práctica.

Es muy importante, por tanto, analizar con atención estas concepciones. Superado el paradigma proceso-producto y los enfoques de la instrucción directa propios de la década de los ochenta, las ideas de los profesores han acaparado de hecho la atención de las investigaciones sobre la profesión docente. El enfoque del pensamiento del profesor ya colocó en el foco de estudio las creencias de los profesores, pero el marco que mayor repercusión ha tenido en este ámbito es la propuesta de Donald Schön (1983, 1987, 1991) del profesional reflexivo. Como es bien conocido, este autor plantea una epistemología de la práctica según la cual el docente, como cualquier otro profesional experto, se serviría de tres tipos de conocimiento.

El primero de ellos, el conocimiento en la acción, remite a aquel que se revela en las acciones inteligentes que el profesor lleva a cabo. El conocimiento está en la acción y se manifiesta de una forma espontánea y hábil, aunque el docente sea incapaz de hacerlo explícito verbalmente. El segundo tipo de conocimiento, la reflexión en la acción, permite al docente reflexionar en el curso de la acción sin necesidad de interrumpirla. Una sorpresa en el curso de la dinámica del aula, una variación inespera-

da en la aplicación de una rutina, suscitaría un proceso de reflexión dentro de una “acción –presente”, que el autor considera que resulta en alguna medida consciente aunque no se produzca necesariamente por medio de palabras. La reflexión en la acción puede permitir reestructurar estrategias de acción, la comprensión de los fenómenos o las formas de formular los problemas. El tercer tipo de conocimiento, la reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción, supondría en cambio la capacidad de describir la acción, la reflexión en la acción e incluso de reflexionar acerca de esta descripción, en un proceso de carácter recurrente. En este caso, el docente, fuera ya de la acción, sometería ésta a análisis y podría verbalizar el resultado de su reflexión.

La propuesta de Schön resulta muy relevante para pensar qué es un buen docente y cómo se puede contribuir a mejorar su competencia. En síntesis vendría a decir que un profesor construye su conocimiento a partir de la práctica, pero para mejorarla necesita reflexionar sobre ella. Este marco teórico tiene claras coincidencias con el enfoque de las teorías implícitas al que ya hemos hecho referencia (Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez Echeverría, 2006). En él se postula que todo profesor tiene conocimientos explícitos a los que la conciencia pueda acceder, que puede llegar a verbalizar y sobre los que por tanto podría reflexionar, revisar, y en su caso modificar. Pero tiene también creencias muy arraigadas, que de hecho guían su forma de actuar, y de las que sin embargo puede no ser consciente. Serían por tanto concepciones implícitas. Es frecuente, por ejemplo, que a pesar de que un profesor pueda afirmar que piensa que las personas no están determinadas por la genética, su forma de actuar en clase refleje en cambio una concepción de la capacidad intelectual como un rasgo sobre el que poco se puede influir.

En ambos enfoques –Profesional reflexivo y Teorías implícitas- la acción es el origen del conocimiento. La experiencia directa que obtenemos de la realidad –la práctica docente en el caso que nos ocupa- permite al profesor construir un valioso saber. Pero también en ambas teorías se pone de manifiesto que este tipo de conocimiento, muy útil para seguir enfrentándose a situaciones semejantes a aquellas a partir de las cuales se ha formado, es insuficiente cuando lo que se necesita es avanzar en la comprensión de estas situaciones y no meramente dar una respuesta “precocinada”. Esta tensión entre la función pragmática y la función epistémica del conocimiento es la que se refleja a su vez entre un perfil docente más ejecutor o más reflexivo.

Desde esta perspectiva teórica, la tan valorada intuición se entiende como un conocimiento propio de los profesionales expertos que una vez alcanzado puede parecer que se produce por una vía ajena a esta reflexión explícita (Claxton y Atkinson, 2000). Sin embargo nos estaría hablando de una apropiación tan profunda de las concepciones más sofisticadas acerca de la enseñanza y el aprendizaje que permitiría utilizarlas para tomar decisiones en la acción de una manera rápida, que exige ya menos atención consciente y en general un nivel más bajo de recursos cognitivos. La intuición, desde el enfoque de las teorías implícitas, es un punto de llegada tras un laborioso progreso profesional, no el punto de partida de algunos profesores mejor dotados.

La esencia de los procesos de enseñanza y aprendizaje es su carácter interactivo y por tanto cambiante. Un mismo profesor no actúa igual con distintos alumnos. Estos a su vez se comportan de manera diferente con sus docentes. Incluso un mismo profesor y un mismo alumno varían su forma de hacer dependiendo de la tarea que estén llevando a cabo. La nota dominante en la interacción educativa no es la estabilidad, sino el cambio en el comportamiento entendido como ajuste a la situación. A esta naturaleza dinámica de los procesos educativos, se añade el importante cambio cultural que la escuela está sufriendo como consecuencia de las transformaciones que conlleva la sociedad del conocimiento. No sería por tanto sensato concebir al profesor como alguien que tiene una serie de competencias aprendidas previamente que puede ejecutar para llevar a cabo con éxito la enseñanza. Probablemente la única forma de ser un buen docente es aceptar que es preciso adoptar una actitud reflexiva que permita al profesor tomar conciencia de su forma de entender el aprendizaje y le ayude a cuestionarla (Perrenoud, 2001).

## **La formación de los docentes: aprender a lo largo de la vida profesional**

### *Atraer a los mejores a los estudios de profesorado*

Si se comparte el supuesto de la complejidad de la tarea docente hasta aquí expuesto y la caracterización realizada en términos de competencias, se entenderá también que los documentos que analizan las políticas de profesorado señalen que un elemento básico de éstas es atraer a los mejores estudiantes para que cursen los estudios que les permitirán ejercer como docentes. Sin duda, para ello hay que hacer atractiva la profesión, pero a su vez es preciso seleccionar adecuadamente a quienes comienzan estos estudios. Como se señala en

el primer informe Mckinsey (Barber y Mourshed, 2007, Auguste, Kihn y Miller, 2010), los sistemas con más alto desempeño reclutan a sus docentes en el primer tercio de cada promoción de graduados de sus sistemas educativos: el primer 5% en Corea del Sur, el 10% superior en Finlandia y el 30% superior en Singapur y Hong Kong. También en Estados Unidos los programas que se han centrado en la mejora del profesorado - Boston Teacher Residency, New York Teaching Fellows o Chicago Teaching Fellows- apuntan a los graduados de las principales universidades. Sin embargo, en el conjunto del país tan sólo el 23% se selecciona entre los estudiantes del tercio superior y en el caso de las escuelas más pobres este porcentaje desciende al 14%, lo que se identifica como una clara necesidad de cambio (Mourshed, Chijioke y Barber, 2010).

La percepción de la calidad de la docencia está estrechamente ligada a los niveles que se exige a los futuros profesores. En algunos países se realiza además una prueba a quienes quieren ingresar en estos estudios. En Finlandia, por ejemplo, existe desde 2007 un examen nacional, para evaluar conocimientos de matemáticas, lengua y resolución de problemas. Quienes obtienen la puntuación más alta pasan a una segunda ronda en la que las universidades aplican sus propios sistemas de selección que en ocasiones incluyen entrevistas personales.

Por supuesto, la idea de establecer un mayor nivel de exigencia en el acceso a la formación inicial docente no está exenta de polémica. Las críticas se basan fundamentalmente en las debilidades de seleccionar por el criterio de la nota, que no correlaciona necesariamente con otras destrezas clave para ser docente y en general con lo que se entiende por "vocación". Son sin duda argumentos razonables, si bien lo serían igualmente para cualquier otra profesión. La nota es un criterio claramente imperfecto, pero no peor que otros de los que se vienen utilizando cuando se aplica a muchos candidatos. En lo que parece haber un mayor consenso en la sociedad en general es en lo acertado de garantizar un adecuado nivel de exigencia. En un reciente estudio sociológico sobre el prestigio de la profesión docente en España (Pérez-Díaz y Rodríguez 2013), el 73% de los encuestados mostraba su acuerdo con que el acceso a la carrera de Maestro debía ser tan exigente como la de Medicina.

El tema de la vocación es mucho más espinoso. ¿Es más fuerte la vocación de ser profesor que la de ser médico? ¿Es la vocación la que desarrolla la profesionalidad o al revés? ¿Ambas interactúan? En el imaginario social la

vocación es un aspecto clave. En el estudio que acaba de citarse, el 80,3% de los participantes está muy o bastante de acuerdo con que en la decisión de dedicarse a la docencia pesa mucho la vocación. Por nuestra parte, preferimos enfatizar la profesión. A ser docente se aprende, como en cualquier otro trabajo. Cuando los estudiantes desarrollan sus estudios con una actitud de compromiso hacia el conocimiento y se les ofrece una enseñanza de calidad, tienen altas probabilidades de ser buenos profesionales. Depositar excesivas expectativas en un constructo tan etéreo como la vocación puede suponer un cierto riesgo de hacer olvidar otras condiciones igualmente necesarias, como la formación y las condiciones de desarrollo profesional.

#### *Claves de una formación inicial de calidad*

Los informes que destacan la importancia de la selección, también muestran un acuerdo básico acerca de algunas características deseables de la etapa de formación inicial. La primera se refiere a la importancia del practicum. De acuerdo con el enfoque del profesional reflexivo, la formación consiste en ayudar a hacer explícitas las concepciones con las que todo estudiante llega poniéndole ante situaciones prácticas cuya interpretación hará que las utilice. El papel de los formadores de docentes sería entonces ofrecer otra manera alternativa de entender lo que está sucediendo en estas situaciones educativas, es decir presentar los marcos teóricos como herramientas para analizar e intervenir en la práctica. En los planes de estudio que sitúan el practicum al final de la carrera, la lógica es que las prácticas sirven para aplicar la teoría. En el enfoque de los practicum reflexivos (Argyris y Schön, 1974; Wilson y L'Anson, 2006), la práctica es el origen de la teoría.

El practicum debería, por tanto, estar presente desde el inicio de los estudios, lo que no significa que el tipo de práctica que se propone a los estudiantes tenga que ser el mismo. Se puede empezar por observar y analizar prácticas - bien en aula, bien a través de casos- e ir introduciendo al estudiante poco a poco en responsabilidades de gestión directa de las situaciones de enseñanza y aprendizaje mediante un cuidadoso proceso de traspaso de control. Es esencial tener en cuenta en este diseño los elementos emocionales. Como se ha señalado más arriba, las teorías implícitas resultan muy funcionales y están encarnadas en nuestra forma de situarnos en el mundo. Cambiarlas supone afrontar la inseguridad que la incertidumbre acarrea. Los formadores de docentes

deben ayudar a que sus estudiantes expliciten también sus estados emocionales y los cambios que se vayan produciendo (Martín y Cervi, 2006, McBeath, 2012).

Finalmente, hay que contar con procedimientos que permitan evaluar el funcionamiento de los centros de prácticas e ir actualizando esa red. En el primer informe de McKinsey (Barber y Mourshed, 2007) se señala que los países con alto desempeño hacen pasar a los estudiantes de carreras docentes varios días a la semana en los centros tutelados por docentes expertos en esta tarea y compensados adecuadamente.

En la formación inicial es fundamental dar valor al trabajo en equipo y enseñar las habilidades necesarias para llevarlo a cabo, así como analizar el papel de las otras figuras con las cuales los profesores tendrán que colaborar en los centros escolares. Conocer sus funciones, cuál es su conocimiento experto y cómo éste puede complementar el trabajo del profesorado ayuda a que en los colegios e institutos tomen forma la necesaria colaboración institucional y el liderazgo informal. Por supuesto el curriculum de la formación inicial debería reflejar las competencias a las que se ha aludido más arriba y trascender así la visión más tradicional ligada exclusivamente a las didácticas específicas, como se refleja con claridad en el enunciado de las competencias que la Unión Europea define para la profesión docente (Consejo de la Unión Europea, 2007). Pero quizás la clave del éxito de la formación inicial esté en que en ella se lleve a cabo la forma de enseñanza que se quiere que luego los docentes utilicen en sus aulas. Participar de hecho en este tipo de prácticas reflexionando sobre lo que ello implica es la mejor manera de apropiarse de ellas. Cuando por el contrario, las formas de enseñar reproducen los esquemas tradicionales, de poco sirve pretender enseñar éstas como contenidos declarativos.

#### *La importancia de la fase de inducción*

La formación inicial no acaba con los estudios universitarios. Los primeros años de incorporación a la práctica son de hecho una etapa esencial de la formación que debe ser por tanto diseñada como tal (Marcelo, 2009; McBeath, 2012). En este periodo de inducción cristalizan gran parte de las competencias que caracterizarán la futura identidad del docente. Resulta esencial brindar al profesor novel la ayuda que le permita entender que las dificultades que sin duda supone llevar a la práctica lo que ha venido aprendiendo en su formación no significan que no pueda hacerse. Si

alguien más experto no guía la progresiva inmersión en la práctica, cuidando el grado de dificultad de las tareas, apoyando en su resolución, haciendo reflexionar al profesor novel acerca de lo que está sucediendo y las razones que lo explican, el nuevo docente podría adoptar de manera acrítica los vicios de la práctica más tradicional y caer en la tan habitual creencia de que "la teoría está muy bien, pero es imposible llevarla a la realidad de las aulas". Resulta por tanto esencial planificar un sólido programa de profesores mentores, lo que requiere decidir quiénes van a realizar esta tarea en cada centro, cómo se les va a preparar para realizarla y cómo se va a compensar su trabajo.

No cabe duda de que los sistemas con alto desempeño tienen adecuadamente prevista esta etapa de formación que se asienta en la convicción que tan elocuentemente se expresa en las palabras de Angus McBeath, ex superintendente de las escuelas de Edmonton, Alberta,

*"Nunca le diríamos a un médico recién recibido 'vaya y opere a esta persona' sin tres o cuatro años de práctica previa, práctica guiada. (...) Sin embargo, producimos docentes, los ponemos en las aulas y nos olvidamos de ellos" (McBeath, 2006).*

#### *La formación permanente*

Por lo que respecta a la formación permanente, los mismos supuestos teóricos que se han venido exponiendo permiten argumentar que el conocido como modelo de formación en centros es la modalidad más adecuada. En primer lugar, porque se enfoca desde la perspectiva de la reflexión sobre la práctica y no meramente desde la actualización de conocimientos. El proceso consiste precisamente en revisar lo que se viene haciendo en el aula y en el centro, cuestionándolo a través del contraste con nuevas propuestas. La segunda razón es que la formación se dirige a equipos docentes que comparten de hecho la práctica y no a profesores aislados que difícilmente pueden ellos solos introducir cambios sustantivos en el colegio o instituto.

Los profesores de un ciclo, de un departamento, los tutores o los responsables de un programa específico tienen que planificar, desarrollar y evaluar intenciones educativas compartidas. Contrastar sus concepciones y experiencias resulta un procedimiento de cambio más potente que los cursos u otros formatos básicamente expositivos y dirigidos a docentes de diferentes centros, que una vez acabada la formación ven difícil iniciar cambios relevantes que precisamente por ello

son necesariamente globales. Esto no significa que no deba existir una oferta diversificada de actividades de formación. Cada modalidad tiene su función. Los cursos pueden permitir actualizar conocimientos y realizar una primera sensibilización hacia temas en los que luego se puede profundizar mediante otro tipo de formatos. Sin embargo, queremos hacer hincapié en que sería necesario promover sobre todo las modalidades de formación que ayudan a constituir comunidades de aprendizaje y de práctica, en el sentido que Wenger da a este término, donde las buenas prácticas de colegas del propio centro sean fuentes de progreso. Los informes internacionales a los que se ha venido haciendo alusión señalan la capacidad de las escuelas de trabajar de forma colaborativa como uno de los aspectos clave de los sistemas escolares con mejor desempeño.

## Desarrollo profesional y evaluación de la actividad docente

### *El salario*

Las actividades de formación deben ser uno de los elementos que se tenga en cuenta en el desarrollo profesional de los docentes, pero este exige otras medidas que permitan estimular a los profesores a lo largo de una dilatada trayectoria vital, discriminar y compensar los distintos niveles de implicación y compromiso con la tarea y en último término hacer con ello más atractiva la profesión docente. Las condiciones laborales y en especial los salarios son una pieza importante en este proceso, sin embargo el efecto de estos últimos sobre la calidad del sistema no es simple ni lineal. La comparación internacional, atribuyéndoles sin duda importancia, matiza el papel de los salarios y apunta a que un aspecto esencial es que estén nivelados con los de otros profesionales de igual rango académico y sobre todo que tengan un progresivo aumento asociado a un sistema de desarrollo profesional que no se limite a la mera antigüedad (OCDE, 2005; Barber y Mourshed, 2007, Mourshed, Chijioke y Barber 2010).

### *El progreso en el desarrollo profesional*

Junto con el incremento salarial, el desarrollo profesional está asociado en la mayoría de los países al establecimiento de etapas en la carrera que se definen en términos del progreso que el docente va mostrando en su nivel de competencia. Habitualmente suelen ser cuatro y, aunque la denominación varía, los sistemas coinciden en identificar un primer nivel en el que se encuentran los profesores recientemente incorporados, un segundo de consolidación, una tercer grado de

pericia de profesor experto, y un cuarto que se reserva para docentes con competencias de muy alto desempeño. Los estándares recientemente establecidos por el The National College for Teaching and Leadership (NCTL) para Inglaterra y Gales o los que utiliza el US National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS) son un buen ejemplo. Estos grados en la carrera permiten a los profesores ir asumiendo nuevas responsabilidades, y van acompañados de una mejora en sus condiciones laborales, incluyendo el incremento salarial. Un diseño como éste de la carrera profesional a su vez implica contar con un sistema de evaluación de la actividad docente.

### *Funciones de la evaluación del desempeño docente*

Siendo una razón importante, la evaluación del desempeño de los profesores no se justifica sólo por su relación con los niveles de desarrollo profesional. Su legitimidad, es decir el derecho y el deber de llevar a cabo una evaluación de la actividad docente, procede ante todo de la obligación que las administraciones educativas y los centros escolares tienen de comprobar que los alumnos están recibiendo una enseñanza de calidad. Por otra parte, y esta tercera función es fundamental, la evaluación de la tarea que los profesores llevan a cabo debe permitirles seguir mejorando su competencia. Los sistemas de evaluación intentan hacer compatibles estas distintas funciones, la sumativa que permite acreditar los niveles de competencia y establecer incentivos asociados a las condiciones laborales (evaluación de la enseñanza), y la formativa que posibilita apoyar a los docentes en el desarrollo de sus competencias (evaluación para la enseñanza) (Martínez Rizo, 2012). Es cierto que estas funciones a veces están en tensión, ya que un docente no muestra con igual confianza sus debilidades en ambos contextos de evaluación. Pero, en varios países la descripción de los niveles de competencia sirve a la vez como referente para evaluar a un profesor y sugerirle como mejorar y para acreditar un avance a la siguiente fase de la carrera (Stronge y Tucker, 2003). Es importante, por tanto, coordinar las dos vías de actuación pero también establecer claramente los procedimientos asociados a cada función.

En ambos casos, es preciso definir las dimensiones que caracterizan la práctica docente dentro de las cuales se irán estableciendo niveles de competencia, como los que se han señalado más arriba. En la exhaustiva revisión realizada por Isoré (2010) para la OCDE se señala que gran parte de los indicadores han adoptado el marco propuesto por Danielson (1996, 2007) "Fra-

mework for Teaching”, cuyas dimensiones de la práctica docente coinciden en lo esencial con las competencias analizadas en la primera parte del texto.

### *Modelos de evaluación*

En la evaluación de la práctica docente se vienen utilizando distintos procedimientos e instrumentos, pero los que están presentes en la mayoría de los sistemas de evaluación son la observación en el aula y el portafolio en el que el propio docente recopila las muestras de su trabajo (programaciones, trabajos de sus alumnos, pruebas de evaluación, actividades con las familias...). Los cuestionarios sirven sobre todo para recoger la valoración de los directivos del centro escolar. En menor medida se recaba información por este medio de las familias y los alumnos, con el argumento de que al no ser expertos en educación su representación de lo que es una buena práctica no siempre está bien fundamentada. Cuando se recoge la valoración de estos colectivos, el peso en la valoración global del docente es escaso.

Finalmente en algunos sistemas se tiene en cuenta el nivel de rendimiento de los alumnos. Esta vinculación entraña claros riesgos. Si bien la calidad de la enseñanza está sin duda vinculada con el nivel de aprendizaje, no se puede establecer entre ambos procesos una relación causal directa. El nivel de rendimiento de los estudiantes no se debe exclusivamente a la influencia que el profesor ha ejercido sobre ellos. Hay otros muchos factores escolares y ajenos a la escuela que están repercutiendo en el grado de aprovechamiento académico. Por otro parte, la enseñanza es un proceso acumulativo y el aprendizaje también. Los resultados de un grupo de alumnos en un curso determinado no se pueden atribuir exclusiva, y a veces ni siquiera principalmente, a los docentes que les imparten docencia ese año escolar (Ravela, 2010).

En algunos países se ha empezado a vincular los resultados de los estudiantes con beneficios para el conjunto del profesorado del centro. Incluso en estos casos, habría que analizar el rendimiento teniendo en cuenta el valor añadido, es decir controlando el efecto que la clase social ejerce sobre el rendimiento y que no debe por tanto atribuirse como mérito o demérito al colegio o instituto. Los incentivos asociados a resultados que se conceden al conjunto del equipo docente suscitan también reservas en quienes consideran que docentes poco comprometidos se benefician injustamente del esfuerzo de otros. Si bien esto puede ser cierto, un modelo que asocia las repercusiones positivas al equipo

docente en su conjunto refuerza el esfuerzo colectivo, la interdependencia de los profesionales entre sí y puede aumentar el compromiso con el aprendizaje de los alumnos como la tarea común que aúna el sentido del proyecto educativo del centro.

Por lo que respecta a quién lleva a cabo la evaluación, se suele combinar la figura de los evaluadores externos expertos con la participación de los miembros del equipo directivo y otros responsables de la coordinación pedagógica, como serían, en el caso del sistema educativo español, el jefe de departamento o coordinador de ciclo. La presencia de pares de otros centros, que como tales conocen bien el contexto de práctica del profesor evaluado, es también bastante frecuente. En los sistemas más asentados los evaluadores externos se preparan rigurosamente hasta que se comprueba que han alcanzado un grado de pericia que les permite identificar con fiabilidad los criterios del nivel en el que el docente va a ser acreditado.

Los países se diferencian en la medida en la que establecen la evaluación con carácter obligatorio o voluntario, si bien esta distinción es compleja. Es cierto que un docente podría quedarse toda su carrera en el primer nivel de desarrollo profesional. Desde este punto de vista, nadie le obliga a ser evaluado. Sin embargo si quiere progresar en la carrera, está obligado a pasar por un proceso de evaluación. Volviendo a los dos sistemas anteriormente citados (NCTL y NBPTS) el primero tiene un carácter obligatorio en sus dos primeros niveles, mientras que el modelo de Estados Unidos es voluntario, lo que no ha impedido que desde su fundación en 1987 hasta finales de 2012 se hayan acreditado 91.000 docentes.

### *Consecuencias de la evaluación*

Finalmente, los países también difieren en el tipo de consecuencias asociadas a la función sumativa de la evaluación. En unos casos son mejoras en las condiciones profesionales, vinculadas a nuevas y más atractivas responsabilidades o a mejores condiciones laborales. El incremento salarial a veces está incluido en estas condiciones, pero no es demasiado frecuente, o puede darse sólo en algunos de los niveles de competencia. En ocasiones, si la evaluación se produce por una queja o pone de manifiesto un innegable nivel de incompetencia, la consecuencia puede ser la separación del profesor de la actividad docente, aunque esto suele suceder en un porcentaje muy escaso de países. En los países en los que se ha optado por un modelo de evaluación obli-

gatoria con consecuencias en las condiciones laborales y sin vinculación con medidas de apoyo, se producen a menudo situaciones de conflicto. La tendencia que los informes internacionales apuntan es a potenciar la función formativa, que de hecho ha ido ganando peso (Barber y Mourshed, 2007; UNESCO, 2007; Isoré, 2010). En el primer informe McKinsey, ya se señalaba el riesgo de prestar suficiente apoyo a esta meta de la evaluación:

*Si bien algunas reformas incrementaron los mecanismos de rendición de cuentas o introdujeron incentivos basados en el desempeño para mejorar la motivación, lo hicieron sin brindar a los docentes oportunidades para darse cuenta de sus debilidades o conocer mejores prácticas (Barber y Mourshet, 2007, p. 27).*

Durante las últimas décadas son varios los países, como Canadá, Inglaterra, Estados Unidos, Austria, Escozia o Francia, que han definido con precisión los criterios que caracterizan una buena enseñanza, lo que les permite orientar tanto la evaluación como las acciones formativas. El modelo del Estado de Victoria (Australia) es un ejemplo muy sugerente de la combinación de supervisión y apoyo. Tomando como referente los indicadores de los cuatro niveles en los que se estructura el desarrollo profesional, la evaluación se realiza mediante un proceso que incluye cuatro eta-

pas cuya aplicación suele llevar dos años: planificación preliminar, recogida de datos, entrevista y seguimiento. El evaluador y el docente tienen una primera entrevista en la que se establece la meta y el contenido de la evaluación así como las fuentes de las que se van a obtener los datos. Una vez hecha la primera valoración, se establece un plan de desarrollo profesional y durante el segundo año se realiza un seguimiento para analizar el apoyo que ha recibido el profesor y el grado en que ha alcanzado las metas previamente establecidas (Marcelo y Vaillant, 2010).

La experiencia de Finlandia también ilustra la importancia de la evaluación formativa. En Finlandia el estatus de los profesores es semejante al del funcionariado, si bien los centros tienen más autonomía que en España y los directores son los responsables de la mayoría de las decisiones relativas al profesorado, en Finlandia en 1990 se abandonó el modelo de evaluación externa del profesorado. La mayoría de las escuelas han puesto en marcha discusiones anuales entre miembros del equipo directivo y los docentes para evaluar el cumplimiento de los objetivos personales establecidos a comienzo de curso y establecer nuevos objetivos que se correspondan tanto con el análisis del profesor como con las necesidades de la escuela.

## REFERENCIAS

- Argyris, C. y Schön, D.A. (1974) *Theory into practice: Increasing Professional Effectiveness*. Nueva York: Jossey-Bass.
- Atkinson, T. y Claxton, G. (2000). *The intuitive practitioner*. Buckingham: Open University Press (ed. Cast. : *El profesor intuitivo*. Barcelona: Octaedro, 2002).
- Barber, M. y Mourshed (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. Londres: McKinsey & Company. Consultado el 23-6-2011 en <http://mckinseysociety.com/how-the-worlds-best-performing-schools-come-out-on-top/>
- Barron, B. (2006). Interest and self-sustained learning as catalysts of development: A learning ecologies perspective. *Human Development*, 49, 193-224.
- Cole y Engeström (2001). Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. En Salomon, G. (2001). *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas* (pp. 23- 73). Buenos Aires: Amorrortu.
- Coll, C. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula*, 219, 31-36.
- Damasio, A.R. (1994). *Descartes' error. Emotion, reason and the human brain*. Nueva York: A Grassel/Putman Book (3ed.Cast.: *El error de Descartes. La razón, la emoción y el cerebro humano*. Barcelona: Crítica, 1996).
- Danielson, C. (1996, 2007), *Enhancing Professional Practice: a Framework for Teaching*, 1st and 2nd editions, Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD),
- Euridyce (2002). *Key competences. A developing concept in general compulsory education*. Bruselas: Comisión Europea.
- Isoré, M. (2009). *Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review*, OECD Education Working Paper No.23, OECD, Paris. Consultado el 16-2-2011 en <http://www.oecd.org/edu/workingpapers>
- LeDoux, J. (1996). *The emotional brain*. Nueva York: Simon & Schuster (ed. Cast.: *El cerebro emocional*. Barcelona: Planeta, 1999).
- MacBeath, J. (2012). *Future of teaching profession*. Cambridge: University of Cambridge and Educational International Research Institute. Consultado el 20-4-2013 en <http://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/EI%20Study%20on%20the%20Future%20of%20Teaching%20Profession.pdf>
- Marcelo, C. (Coord.) (2009). *El profesorado principiante: Inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar*. Madrid: Narcea.
- Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza.
- Martín, E. y Cervi, J. (2006). Modelos de formación docente para el cambio de concepciones en los profesores. En J.I. Pozo, Scheuer, Pérez Echeverría, Mateos, E. Martín y de la Cruz. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Concepciones de profesores y alumnos*. (pp. 420-434). Barcelona: Graó.
- Martín; E. y Martínez Rizo, F. (Coords.) (2009). *Avances y desafíos en la evaluación educativa*. Madrid: OEI.
- OCDE (2005). *Teachers Matter. Attracting, developing and retaining effective teachers*. París: OCDE.
- Perrenoud, Ph. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris: ESF éditeur. (ed. Cast.: *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó, 2004).
- Pozo, J.I., Scheuer, N., Mateos, M., Pérez Echeverría, M.P., Martín, E. y de la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar el aprendizaje y la enseñanza. Concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Ravela, P. (2009). La evaluación del desempeño docente para el desarrollo de las competencias profesionales. En E. Martín y F. Martínez Rizo (eds.) *Avances y desafíos en la evaluación educativa* (pp. 113-126). Madrid: OEI- Fundación Santillana.
- Rodrigo, M.J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor Aprendizaje.



- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith. (ed. Cast. *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós, 1998).
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass. *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós-MEC, 1992).
- Schön, D. A. (1991) *The Reflective Turn: Case Studies In and On Educational Practice*, New York: Teachers Press, Columbia University.
- Tenti, E. (2003). *Los docentes y la evaluación*. En *Evaluar las evaluaciones. Una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa* (pp. 165-194). Buenos Aires: IIPE-UNESCO. Consultado (21-1-13) en <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001423/142330s.pdf>
- UNESCO (2007). *Evaluación del Desempeño y Carrera Profesional Docente: Una panorámica de América y Europa*, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, UNESCO Santiago, 2007.
- Wells, G. (1999). *Dialogic Inquiry*. Cambridge: University Press. (ed. Cast. *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós, 2001).
- Zembylas, M. (2010). *Teacher emotions in the context of educational reform*. En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan y D. Hopkins (eds.). *Second International Handbook of educational change*. (pp. 221-236). London: Springer

## b. Presentación de resultados del TERCE. Por la Dra. Anzell Scheker.

El Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) es un estudio del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de naturaleza diagnóstica y muestral, que mide los logros de aprendizaje de estudiantes de 3º y 6º del Nivel Primario en las áreas de Lenguaje (Escritura y Comprensión Lectora), Matemática y Ciencias Naturales, así como los factores asociados a este logro.

El Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), constituido en 1994, es una red de las unidades de evaluación de la calidad de los sistemas educativos de América Latina y el Caribe, coordinada por UNESCO-OREALC.

El LLECE realiza estudios regionales comparativos y explicativos de evaluación del logro de aprendizaje. Los resultados de estas evaluaciones han orientado el debate educacional hacia la calidad con equidad, generando datos que permiten comprender la magnitud de los desafíos que enfrenta la educación en nuestros países. Hasta el momento ha realizado tres estudios: PERCE 1997, SERCE 2006 y TERCE 2013. República Dominicana ha participado en todos los estudios. La finalidad de estas evaluaciones es obtener información confiable que permita tomar decisiones hacia un mejoramiento continuo y progresivo de la calidad de la educación.

El TERCE tiene dos propósitos esenciales: dar cuenta del logro de aprendizaje en los países de la región, desde una perspectiva comparativa pero con referencia a los currículos locales, e informar sobre las variables asociadas a los niveles de logro de aprendizaje.

En este informe se presenta la comparación de resultados entre las pruebas del SERCE y el TERCE en los siguientes aspectos:

- Los logros de aprendizaje de los estudiantes de tercero y sexto grado de Educación Primaria, en las áreas de Lenguaje, Matemática y Ciencias Naturales. Estos datos están, además, desagregados por género.

- La distribución de los estudiantes según sus niveles de desempeño en los grados y áreas evaluadas.

A continuación se presenta un cuadro comparativo entre el Segundo y el Tercer estudio.

ESTUDIO	SERCE	TERCE
Implementación	2006	2013
Muestra en RD	175 centros educativos 4554 estudiantes de 3er grado 4618 estudiantes de 6to grado	200 centros educativos 4324 estudiantes de 3er grado 3619 estudiantes de 6to grado
Nivel Educativo Evaluado	Educación Primaria	Educación Primaria
Grados Evaluados	Tercero y Sexto	Tercero y Sexto
Áreas disciplinares Evaluadas:	Lectura, Escritura y Matemática Ciencias en sexto grado en 8 países	Lectura, Escritura y Matemática Ciencias en sexto grado en todos los países
Instrumentos aplicados	Pruebas a estudiantes y cuestionarios a director, docentes, familias y estudiantes	Pruebas a estudiantes y cuestionarios a director, docentes, familias y estudiantes
Enfoque	Contenidos comunes en los currículos oficiales.	Contenidos comunes en los currículos oficiales.
Países Participantes	16 países y un estado subnacional	15 países y un estado subnacional

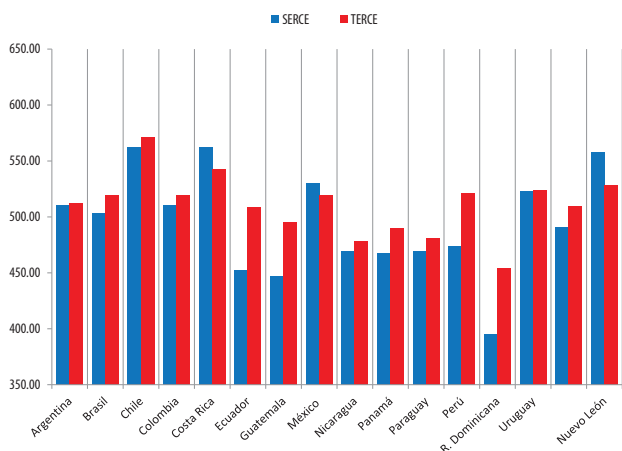
En una entrega posterior en 2015 se presentarán los resultados de TERCE en relación a los factores asociados al logro de aprendizaje. El aporte de estos estudios es mostrar el avance de los países y los factores que explican los resultados.

## RESULTADOS COMPARATIVOS SERCE-TERCE

A continuación se presentan los resultados de la media de los puntajes obtenidos en cada área y grado. Se utiliza para fines de comparación la escala de SERCE (Media centrada en 500 y desviación estándar de 100). Estos resultados nos permiten observar la variación experimentada por los sistemas educativos del 2006 al 2013.

**Gráfico 1. DIFERENCIA ENTRE LAS PUNTUACIONES MEDIAS EN LECTURA DE SERCE Y TERCE DE 3º GRADO DE PRIMARIA**

**Gráfico 1**



**Tabla 1. DIFERENCIA ENTRE LAS PUNTUACIONES MEDIAS EN LECTURA DE SERCE Y TERCE DE 3º GRADO DE PRIMARIA**

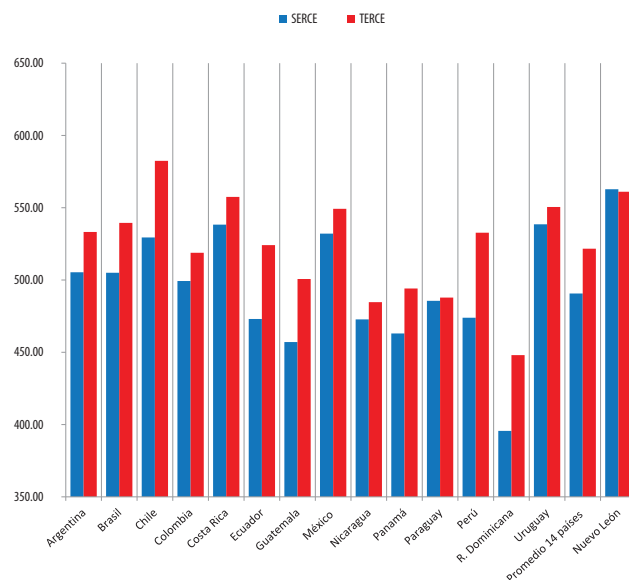
PAÍS	PROMEDIO SERCE	PROMEDIO TERCE	DIFERENCIA TERCE - SERCE
Argentina	510.04	512.48	2.44
Brasil	503.57	519.33	15.76*
Chile	562.03	571.28	9.25
Colombia	510.58	519.10	8.52
Costa Rica	562.69	542.83	-19.86*
Ecuador	452.41	508.43	56.02*
Guatemala	446.95	494.86	47.91*
Honduras		496.81	
México	530.44	519.39	-11.05*
Nicaragua	469.80	478.01	8.21*
Panamá	467.21	489.93	22.72*
Paraguay	469.09	480.94	11.85*
Perú	473.98	521.39	47.41*
Rep. Dominicana	395.44	454.03	58.59*
Uruguay	522.65	524.17	1.52
Promedio países	491.21	509.73	18.52*
Nuevo León	557.80	528.42	-29.38*

Nota: el promedio de los países excluye a Honduras, que no forma parte de la muestra del análisis de comparabilidad SERCE-TERCE por no haber participado en el segundo estudio.

Como se puede apreciar, República Dominicana mejoró la puntuación obtenida en Lectura de 3er grado con relación al SERCE de forma significativa. De hecho, fue el país que registró mayor avance; es decir, que el

puntaje promedio tuvo un incremento mayor que en el resto de los países. Sin embargo, los resultados todavía están muy por debajo de la media regional.

**Gráfico 2. DIFERENCIA ENTRE LAS PUNTUACIONES MEDIAS EN LECTURA DE SERCE Y TERCE DE 6º GRADO DE PRIMARIA**



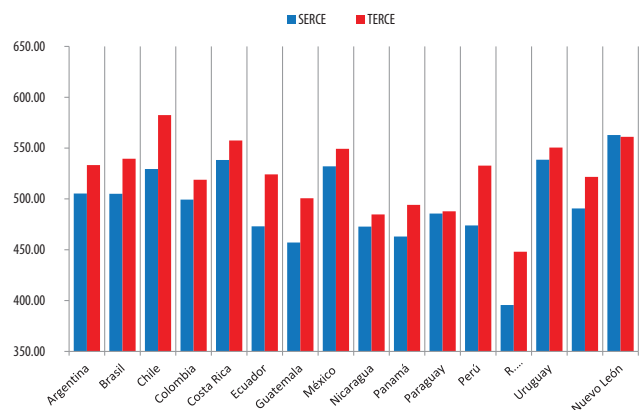
**Tabla 2. DIFERENCIA ENTRE LAS PUNTUACIONES MEDIAS EN LECTURA DE SERCE Y TERCE DE 6º GRADO DE PRIMARIA**

PAÍS	PROMEDIO SERCE	PROMEDIO TERCE	DIFERENCIA TERCE - SERCE
Argentina	506.45	508.58	2.13
Brasil	520.32	523.93	3.61
Chile	546.07	557.01	10.94*
Colombia	514.94	525.57	10.63
Costa Rica	563.19	545.50	-17.69*
Ecuador	447.44	490.70	43.26*
Guatemala	451.46	489.03	37.57*
Honduras		479.19	
México	529.92	528.77	-1.15
Nicaragua	472.92	478.96	6.04
Panamá	472.05	482.63	10.58*
Paraguay	455.24	469.14	13.90*
Perú	476.29	505.44	29.15*
Rep. Dominicana	421.47	455.94	34.47*
Uruguay	542.15	531.79	-10.36
Promedio países	494.28	506.64	12.36*
Nuevo León	542.35	548.20	5.85

Nota: el promedio de los países excluye a Honduras, que no forma parte de la muestra del análisis de comparabilidad SERCE-TERCE por no haber participado en el segundo estudio.

Como se puede apreciar, República Dominicana mejoró la puntuación obtenida en Lectura de 6to grado con relación al SERCE de forma significativa. De hecho, fue uno de los países que registró mayor avance. Sin embargo, los resultados todavía están muy por debajo de la media regional.

**Gráfica 3. DIFERENCIA ENTRE LAS PUNTUACIONES MEDIAS EN MATEMATICA DE SERCE Y TERCE DE 3º GRADO DE PRIMARIA**

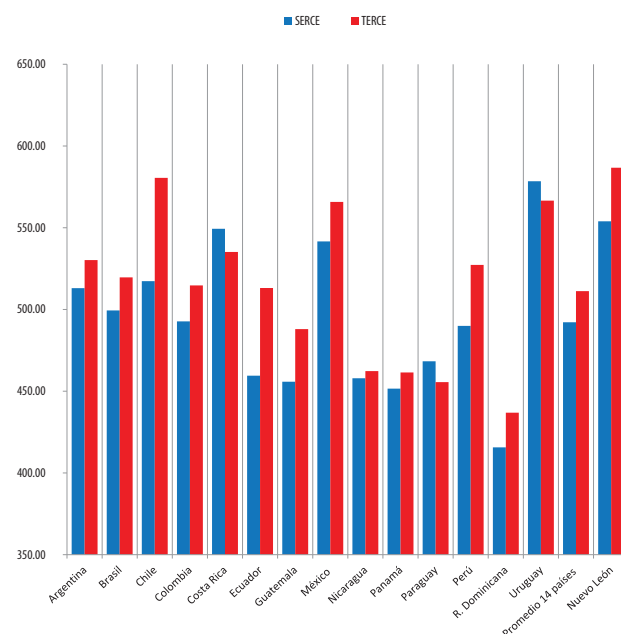


**Tabla 3. DIFERENCIA ENTRE LAS PUNTUACIONES MEDIAS EN MATEMATICA DE SERCE Y TERCE DE 3º GRADO DE PRIMARIA**

PAÍS	PROMEDIO SERCE	PROMEDIO TERCE	DIFERENCIA TERCE - SERCE
Argentina	505.36	533.26	27.9*
Brasil	505.03	539.54	34.51*
Chile	529.46	582.44	52.98*
Colombia	499.35	518.88	19.53*
Costa Rica	538.32	557.52	19.2*
Ecuador	473.07	524.17	51.1*
Guatemala	457.1	500.69	43.59*
Honduras		507.52	
México	532.1	549.26	17.16*
Nicaragua	472.78	484.7	11.92*
Panamá	463.04	494.15	31.11*
Paraguay	485.6	487.84	2.24
Perú	473.94	532.74	58.8*
Rep. Dominicana	395.65	448.03	52.38*
Uruguay	538.53	550.55	12.02
Promedio países	490.67	521.70	31.03*
Nuevo León	562.8	561.08	-1.72

Como se puede observar, República Dominicana mejoró la puntuación obtenida en Matemática de 3er grado con relación al SERCE de forma significativa. Fue de los países que experimentó mayor avance. Sin embargo, los resultados todavía están muy por debajo de la media regional.

**Gráfica 4. DIFERENCIA ENTRE LAS PUNTUACIONES MEDIAS EN MATEMATICA DE SERCE Y TERCE DE 6º GRADO DE PRIMARIA**



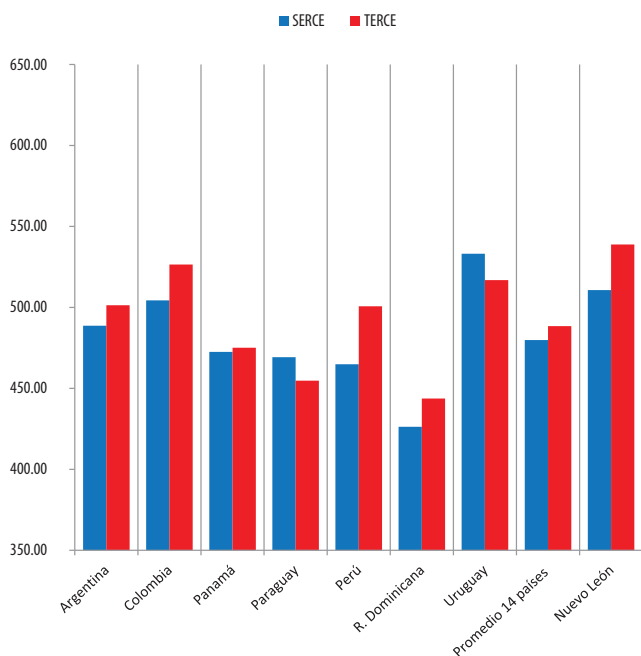
**Tabla 4. DIFERENCIA ENTRE LAS PUNTUACIONES MEDIAS EN MATEMATICA DE SERCE Y TERCE DE 6º GRADO DE PRIMARIA**

PAÍS	PROMEDIO SERCE	PROMEDIO TERCE	DIFERENCIA TERCE - SERCE
Argentina	513.03	530.23	17.2*
Brasil	499.42	519.63	20.21*
Chile	517.31	580.51	63.2*
Colombia	492.71	514.69	21.98*
Costa Rica	549.33	535.19	-14.14*
Ecuador	459.5	513.12	53.62*
Guatemala	455.81	487.98	32.17*
Honduras		479.79	
México	541.61	565.77	24.16*
Nicaragua	457.93	462.31	4.38
Panamá	451.6	461.48	9.88*
Paraguay	468.31	455.55	-12.76*
Perú	489.98	527.25	37.27*
Rep. Dominicana	415.64	436.85	21.21*
Uruguay	578.42	566.57	-11.85
Promedio países	492.19	511.22	19.04*
Nuevo León	553.95	586.68	32.73*

Nota: el promedio de los países excluye a Honduras, que no forma parte de la muestra del análisis de comparabilidad SERCE-TERCE por no haber participado en el segundo estudio.

Como se puede observar, República Dominicana mejoró la puntuación obtenida en Matemática de 6to grado con relación al SERCE de forma significativa. Sin embargo, los resultados todavía están muy por debajo de la media regional.

**Gráfico 5. DIFERENCIA ENTRE LAS PUNTUACIONES MEDIAS EN CIENCIAS DE SERCE Y TERCE DE 6º GRADO DE PRIMARIA**



**Tabla 5. DIFERENCIA ENTRE LAS PUNTUACIONES MEDIAS EN CIENCIAS DE SERCE Y TERCE DE 6º GRADO DE PRIMARIA**

PAÍS	PROMEDIO SERCE	PROMEDIO TERCE	DIFERENCIA TERCE - SERCE
Argentina	488.72	501.31	12.59*
Colombia	504.32	526.5	22.18*
Panamá	472.52	475.11	2.59
Paraguay	469.26	454.76	-14.5*
Perú	464.9	500.68	35.78*
Rep. Dominicana	426.31	443.74	17.43*
Uruguay	533.13	516.86	-16.27*
Promedio países	479.88	488.42	8.54*
Nuevo León	510.68	538.88	28.2*

Como se puede apreciar, República Dominicana mejoró la puntuación obtenida en Ciencias de 6to grado con relación al SERCE de forma significativa. Sin embargo, los resultados todavía están muy por debajo de la media regional.

El siguiente cuadro resume los promedios para República Dominicana:

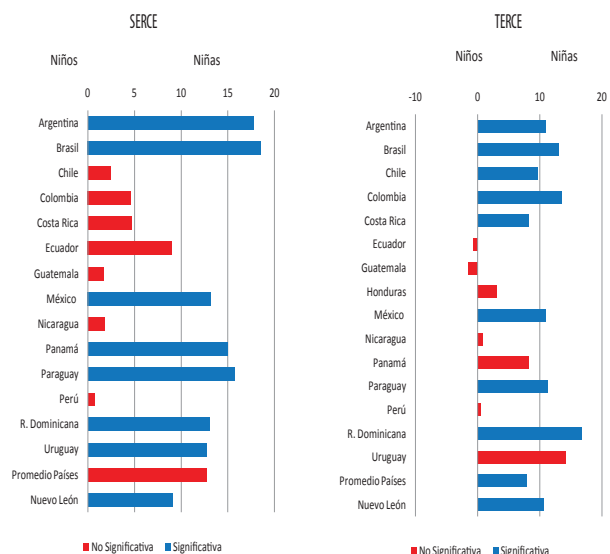
**Tabla 6. Puntuaciones medias de República Dominicana en SERCE y TERCE y Promedio Regional TERCE**

ASIGNATURAS	PUNTUACIÓN MEDIA
LEC 3º SERCE (2006)	395.44
LEC 3º TERCE (2013)	454.03
Promedio LEC 3º países TERCE	509.73
MAT 3º SERCE (2006)	395.65
MAT 3º TERCE (2013)	448.03
Promedio MAT 3º países TERCE	521.70
LEC 6º SERCE (2006)	421.47
LEC 6º TERCE (2013)	455.94
Promedio LEC 6º países TERCE	506.64
MAT 6º SERCE (2006)	415.64
MAT 6º TERCE (2013)	436.85
Promedio MAT 6º países TERCE	511.22
CIENCIA 6º SERCE (2006)	426.31
CIENCIA 6º TERCE (2013)	443.74
Promedio CIENCIA países TERCE	488.42

## DIFERENCIA DE RESULTADOS POR GENERO

A continuación se presentan las diferencias en los puntajes de las distintas áreas y grados entre los niños y las niñas.

**Gráfico 6. DIFERENCIA ENTRE LAS PUNTUACIONES MEDIAS EN LECTURA DE NIÑAS Y NIÑOS DE 3º GRADO DE PRIMARIA**

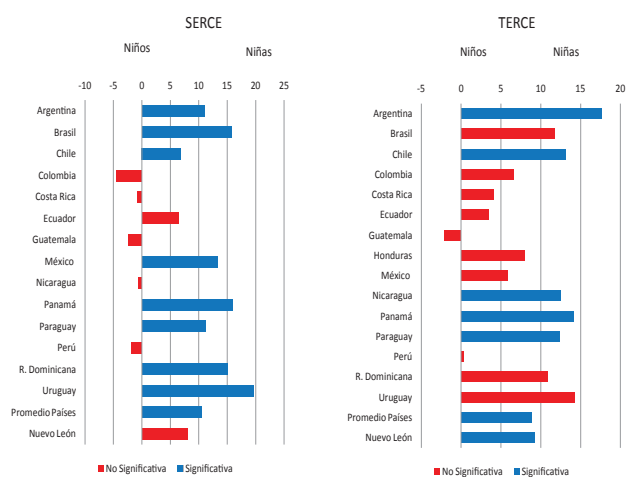


**Tabla 7. DIFERENCIA ENTRE LAS PUNTUACIONES MEDIAS EN LECTURA DE NIÑAS Y NIÑOS DE 3º GRADO DE PRIMARIA**

PAÍS	SERCE			TERCE		
	Niños	Niñas	Diferencia (niña - niño)	Niños	Niñas	Diferencia (niña - niño)
Argentina	503.50	521.25	17.75*	506.90	517.82	10.92*
Brasil	495.44	514.01	18.57*	512.81	525.89	13.08*
Chile	561.81	564.27	2.46	566.68	576.29	9.61*
Colombia	509.02	513.66	4.64	512.24	525.76	13.52*
Costa Rica	560.44	565.12	4.68	538.90	547.05	8.15*
Ecuador	448.19	457.21	9.02	508.76	508.10	-0.66
Guatemala	447.21	448.88	1.67	495.61	494.07	-1.54
Honduras				495.22	498.38	3.16
México	526.31	539.51	13.2*	513.88	524.92	11.04*
Nicaragua	469.81	471.58	1.77	477.55	478.44	0.89
Panamá	460.69	475.63	14.94*	485.75	493.89	8.14
Paraguay	463.18	478.87	15.69*	475.48	486.73	11.25*
Perú	474.06	474.83	0.76	521.16	521.65	0.49
Rep. Dominicana	394.32	407.37	13.05*	445.24	461.95	16.71*
Uruguay	519.27	532.00	12.73*	517.37	531.57	14.2
Promedio Países	500.31	513.04	12.73	504.90	512.83	7.93*
Nuevo León	554.55	563.60	9.05*	523.21	533.78	10.57*

Las niñas en República Dominicana tuvieron mejor resultado que los niños en Lectura de 3er grado. La diferencia fue significativa. La tendencia reflejada en el SERCE continuó.

**Gráfico 7. DIFERENCIA ENTRE LAS PUNTUACIONES MEDIAS EN LECTURA DE NIÑAS Y NIÑOS DE 6º GRADO DE PRIMARIA**

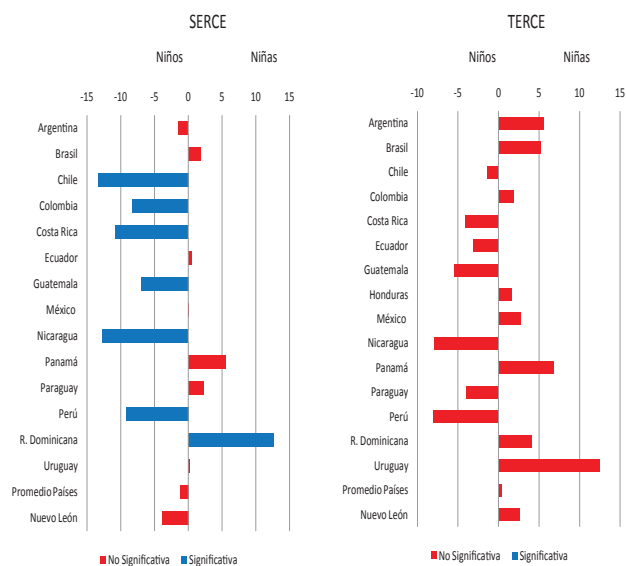


**Tabla 8. DIFERENCIA ENTRE LAS PUNTUACIONES MEDIAS EN LECTURA DE NIÑAS Y NIÑOS DE 6º GRADO DE PRIMARIA**

PAÍS	SERCE			TERCE		
	Niños	Niñas	Diferencia (niña - niño)	Niños	Niñas	Diferencia (niña - niño)
Argentina	501.26	512.30	11.05*	499.70	517.33	17.63*
Brasil	512.67	528.36	15.69*	517.79	529.46	11.67
Chile	543.42	550.31	6.89*	550.78	563.84	13.06*
Colombia	517.31	512.88	-4.43	522.55	529.11	6.56
Costa Rica	564.00	563.25	-0.75	543.57	547.62	4.05
Ecuador	444.06	450.45	6.39	489.10	492.55	3.45
Guatemala	453.23	450.79	-2.44	490.10	487.95	-2.15
Honduras				475.22	483.19	7.97
México	523.80	537.11	13.32*	525.95	531.74	5.79
Nicaragua	473.11	472.49	-0.61	472.49	485.03	12.54*
Panamá	464.92	480.82	15.89*	475.40	489.46	14.06*
Paraguay	450.07	461.22	11.14*	463.14	475.45	12.31*
Perú	477.19	475.33	-1.87	505.29	505.60	0.31
Rep. Dominicana	414.66	429.75	15.09*	450.44	461.23	10.79
Uruguay	532.38	552.03	19.64*	524.69	538.87	14.18
Promedio Países	508.11	518.54	10.44*	500.42	509.23	8.81*
Nuevo León	538.54	546.51	7.97	543.64	552.92	9.28*

En Lectura de 6to grado aunque las niñas tuvieron mejores resultados, éstos no son significativos a diferencia de SERCE.

**Gráfico 8. DIFERENCIA ENTRE LAS PUNTUACIONES MEDIAS EN MATEMÁTICA DE NIÑAS Y NIÑOS DE 3º GRADO DE PRIMARIA**

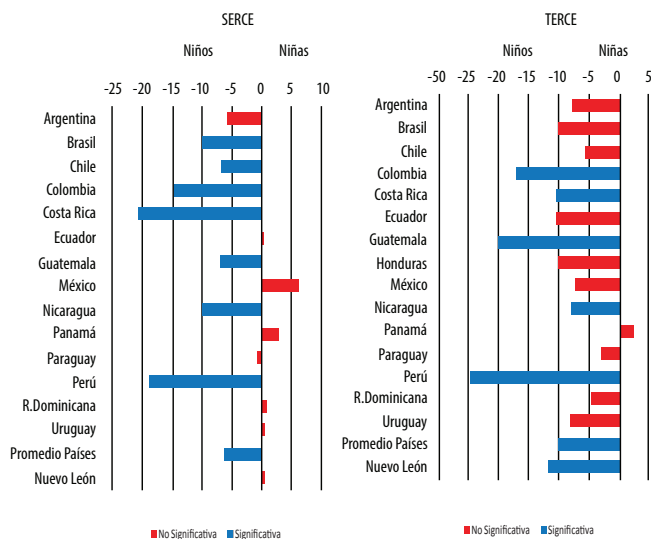


**Tabla 8. DIFERENCIA ENTRE LAS PUNTUACIONES MEDIAS EN MATEMÁTICA DE NIÑAS Y NIÑOS DE 3º GRADO DE PRIMARIA**

PAÍS	SERCE			TERCE		
	Niños	Niñas	Diferencia (niña - niño)	Niños	Niñas	Diferencia (niña - niño)
Argentina	506.81	505.39	-1.42	530.38	536.00	5.61
Brasil	504.94	506.85	1.91	536.88	542.13	5.25
Chile	536.80	523.43	-13.37*	583.11	581.72	-1.38
Colombia	503.95	495.69	-8.26*	517.90	519.83	1.93
Costa Rica	544.07	533.27	-10.8*	559.50	555.38	-4.13
Ecuador	472.79	473.35	0.55	525.69	522.53	-3.16
Guatemala	461.81	454.83	-6.98*	503.37	497.85	-5.52
Honduras				506.67	508.38	1.71
México	533.28	533.37	0.09	547.85	550.65	2.80
Nicaragua	480.74	468.03	-12.72*	488.74	480.86	-7.88
Panamá	461.36	466.89	5.53	490.87	497.73	6.86
Paraguay	485.21	487.52	2.31	489.81	485.78	-4.03
Perú	479.18	469.98	-9.2*	536.59	528.45	-8.14
Rep. Dominicana	396.92	409.58	12.66*	445.89	450.00	4.11
Uruguay	538.83	539.10	0.28	544.64	557.10	12.46
<b>Promedio Países</b>	<b>506.85</b>	<b>505.61</b>	<b>-1.25</b>	<b>520.53</b>	<b>520.96</b>	<b>0.43</b>
Nuevo León	564.86	560.95	-3.92	559.74	562.43	2.69

En matemática de 3er grado las niñas tuvieron mejores resultados, pero éstos no son significativos, a diferencia de SERCE.

**Gráfico 9. DIFERENCIA ENTRE LAS PUNTUACIONES MEDIAS EN MATEMÁTICA DE NIÑAS Y NIÑOS DE 6º GRADO DE PRIMARIA**

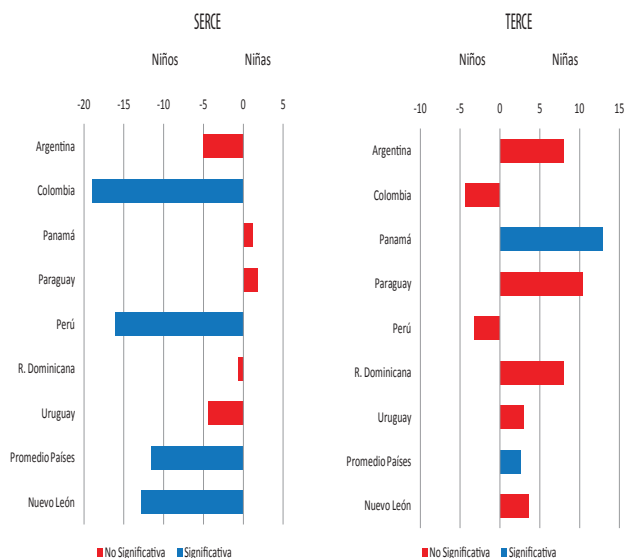


**Tabla 9. DIFERENCIA ENTRE LAS PUNTUACIONES MEDIAS EN MATEMÁTICA DE NIÑAS Y NIÑOS DE 6º GRADO DE PRIMARIA**

PAÍS	SERCE			TERCE		
	Niños	Niñas	Diferencia (niña - niño)	Niños	Niñas	Diferencia (niña - niño)
Argentina	517.90	512.11	-5.79	534.09	526.30	-7.79
Brasil	504.79	494.77	-10.02*	524.81	514.61	-10.2
Chile	522.28	515.44	-6.84*	583.38	577.66	-5.72
Colombia	500.49	485.96	-14.53*	522.60	505.58	-17.02*
Costa Rica	559.88	539.21	-20.67*	540.28	529.85	-10.43*
Ecuador	460.65	460.94	0.29	517.98	507.47	-10.51
Guatemala	459.95	453.04	-6.91*	497.94	477.79	-20.15*
Honduras				484.82	474.78	-10.04
México	538.61	544.96	6.35	569.48	562.00	-7.48
Nicaragua	463.54	453.38	-10.16*	466.29	458.44	-7.85*
Panamá	450.82	453.63	2.81	460.31	462.63	2.32
Paraguay	470.16	469.57	-0.59	456.97	454.00	-2.97
Perú	500.70	481.76	-18.94*	539.52	514.62	-24.9*
Rep. Dominicana	416.59	417.55	0.96	439.14	434.40	-4.74
Uruguay	580.94	581.12	0.18	570.81	562.61	-8.2
<b>Promedio Países</b>	<b>510.58</b>	<b>504.41</b>	<b>-6.17*</b>	<b>513.90</b>	<b>504.18</b>	<b>-9.71*</b>
Nuevo León	554.04	554.30	0.27	592.67	580.84	-11.83*

Los niños tuvieron mejor resultado que las niñas en matemática de 6to grado, pero no es significativo al igual que en SERCE. Por tanto no hay diferencia entre los puntajes.

**Gráfico 9. . DIFERENCIA ENTRE LAS PUNTUACIONES MEDIAS EN CIENCIA DE NIÑAS Y NIÑOS DE 6º GRADO DE PRIMARIA**



**Tabla 10. DIFERENCIA ENTRE LAS PUNTUACIONES MEDIAS EN CIENCIAS DE NIÑAS Y NIÑOS DE 6º GRADO DE PRIMARIA**

PAÍS	SERCE			TERCE		
	Niños	Niñas	Diferencia (niña - niño)	Niños	Niñas	Diferencia (niña - niño)
Argentina	493.42	488.37	-5.06	497.25	505.23	7.98
Brasil				497.32	501.41	4.09
Chile				544.42	557.71	13.29*
Colombia	514.24	495.30	-18.93*	528.54	524.27	-4.27
Costa Rica				550.08	542.58	-7.5
Ecuador				512.17	508.43	-3.74
Guatemala				490.67	483.59	-7.08
Honduras				469.91	474.45	4.54
México				528.50	530.46	1.96
Nicaragua				472.87	472.11	-0.76
Panamá	472.75	474.01	1.26	468.56	481.43	12.87*
Paraguay	468.80	470.68	1.88	449.58	459.93	10.35
Perú	473.75	457.63	-16.12*	502.29	499.05	-3.24
R. Dominicana	427.10	426.44	-0.65	439.77	447.73	7.96
Uruguay	536.96	532.52	-4.44	515.35	518.30	2.95
Promedio Países	498.83	487.31	-11.52*	497.82	500.44	2.62*
Nuevo León	517.25	504.47	-12.77*	537.01	540.58	3.57

No hay diferencia significativa entre los resultados de las niñas y los niños en ciencias al igual que en SERCE.

## NIVELES DE DESEMPEÑO

Los niveles de desempeño son descripciones de las habilidades y conocimientos que poseen los estudiantes de cada nivel.

Se conformaron 4 niveles de desempeño para cada grado y área curricular, siendo 4 el más alto. A continuación se presenta la descripción de cada nivel y los resultados. Primero los de SERCE y a seguidas los de TERCE. En los resultados se puede observar el porcentaje de estudiantes que se ubica en cada nivel de desempeño.

### 3er grado. Descripción de los niveles de desempeño en la prueba de Lectura:

#### Nivel IV

- Integrar y generalizar información distribuida en un párrafo o en los códigos verbal y gráfico.

- Reponer información no explícita.
- Proseguir el texto ubicando en él información nueva.
- Comprender traducciones de un código a otro (numérico a verbal, verbal a gráfico).

#### Nivel III

- Localizar información separándola de otra cercana.
- Interpretar reformulaciones que sintetizan algunos datos.
- Inferir información, apoyándose en el conocimiento del mundo.
- Discriminar un significado en palabras que tienen varios, basándose en el texto.

#### Nivel II

- Localizar información en medio de un texto breve y que no debe ser distinguida de otras informaciones conceptualmente cercanas.
- Discriminar palabras de un solo significado.
- Reconocer reformulaciones simples de frases.
- Reconocer redundancias entre los códigos gráfico y verbal.

#### Nivel I

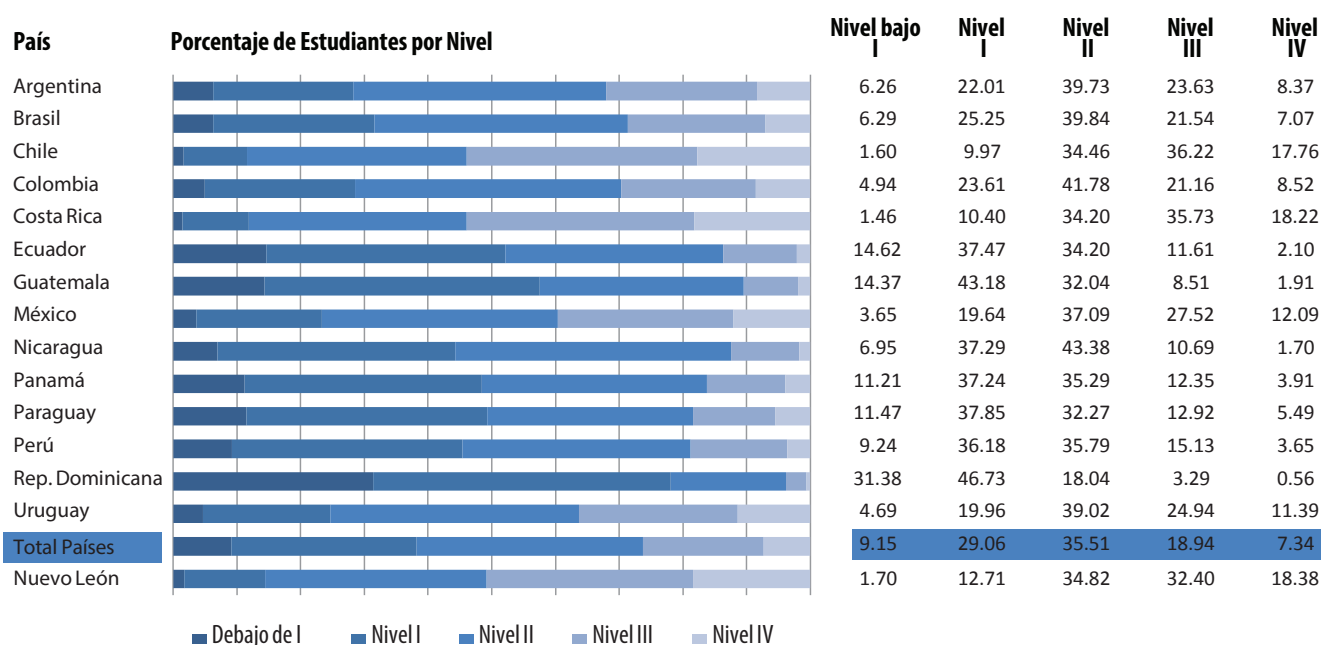
- Localizar información con un solo significado, en un lugar destacado del texto, repetida literalmente o mediante sinónimos y aislada de otras informaciones.

#### Debajo de I

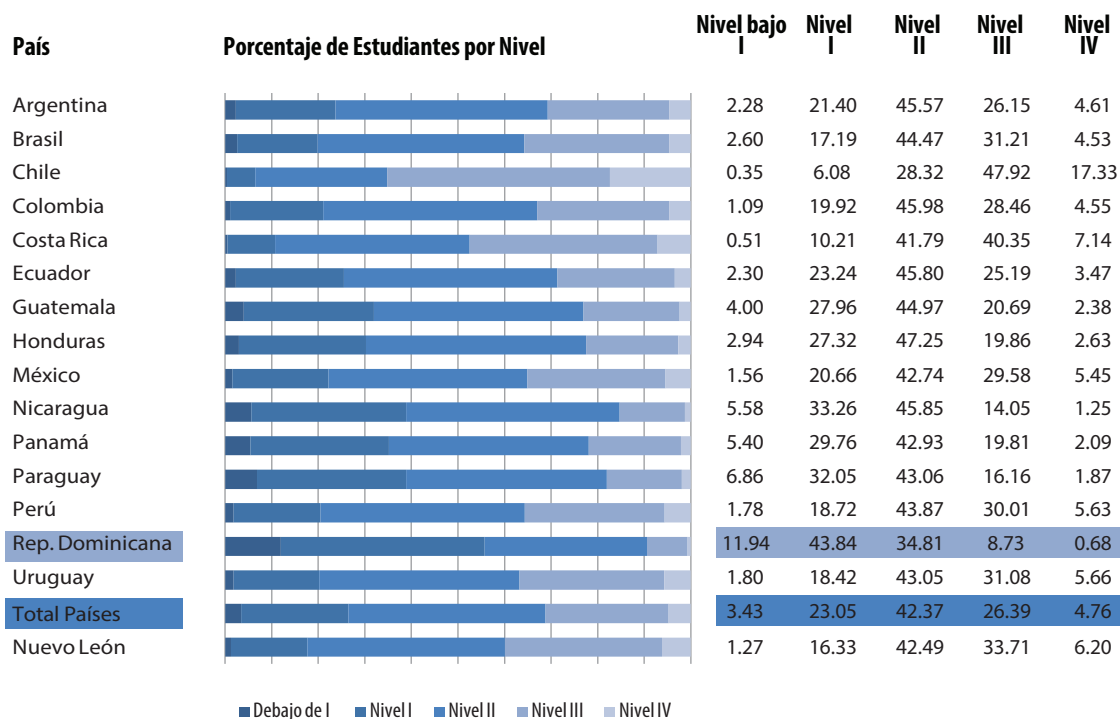
- En este nivel no se logran las habilidades exigidas por el nivel I.



### PORCENTAJE DE ESTUDIANTES DE 3º GRADO DE PRIMARIA POR NIVEL DE DESEMPEÑO EN LECTURA EN CADA PAÍS EN SERCE



### PORCENTAJE DE ESTUDIANTES DE 3º GRADO DE PRIMARIA POR NIVEL DE DESEMPEÑO EN LECTURA EN CADA PAÍS EN TERCE, CON NIVELES DE DESEMPEÑO DEFINIDOS EN SERCE



Nota: el Total países excluye a Honduras, que no forma parte de la muestra del análisis de comparabilidad SERCE- TERCE por no haber participado en el segundo estudio.

## 6to grado. Descripción de los niveles de desempeño en la prueba de Lectura

### Nivel IV

- Integrar y generalizar información distribuida en un párrafo o en los códigos verbal y gráfico.
- Reponer información no explícita.
- Proseguir el texto ubicando en él información nueva.
- Comprender traducciones de un código a otro (numérico a verbal, verbal a gráfico).

### Nivel III

- Localizar información separándola de otra cercana.
- Interpretar reformulaciones que sintetizan algunos datos.
- Inferir información, apoyándose en el conocimiento del mundo.
- Discriminar un significado en palabras que tienen varios, basándose en el texto.

### Nivel II

- Localizar información en medio de un texto breve y que no debe ser distinguida de otras informaciones conceptualmente cercanas.
- Discriminar palabras de un solo significado.
- Reconocer reformulaciones simples de frases.
- Reconocer redundancias entre los códigos gráfico y verbal.

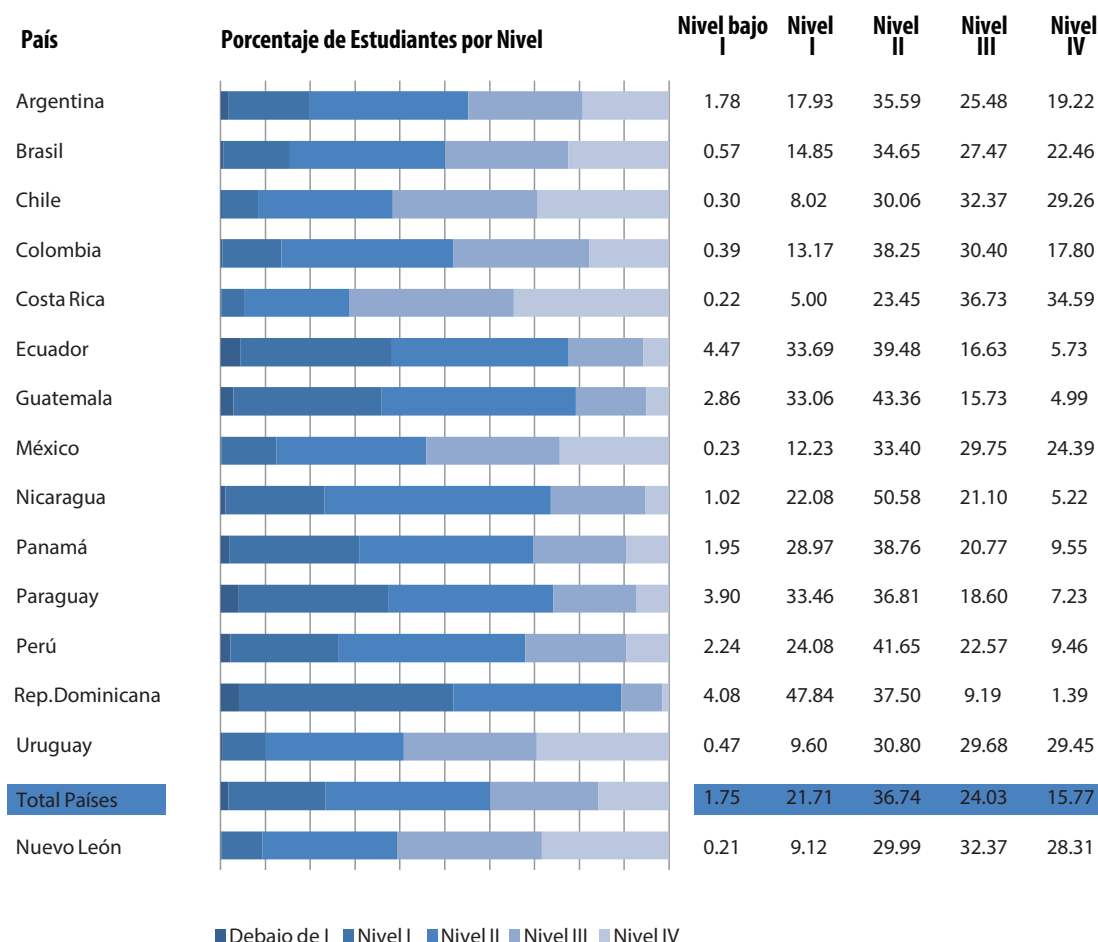
### Nivel I

- Localizar información con un solo significado, en un lugar destacado del texto, repetida literalmente o mediante sinónimos y aislada de otras informaciones.

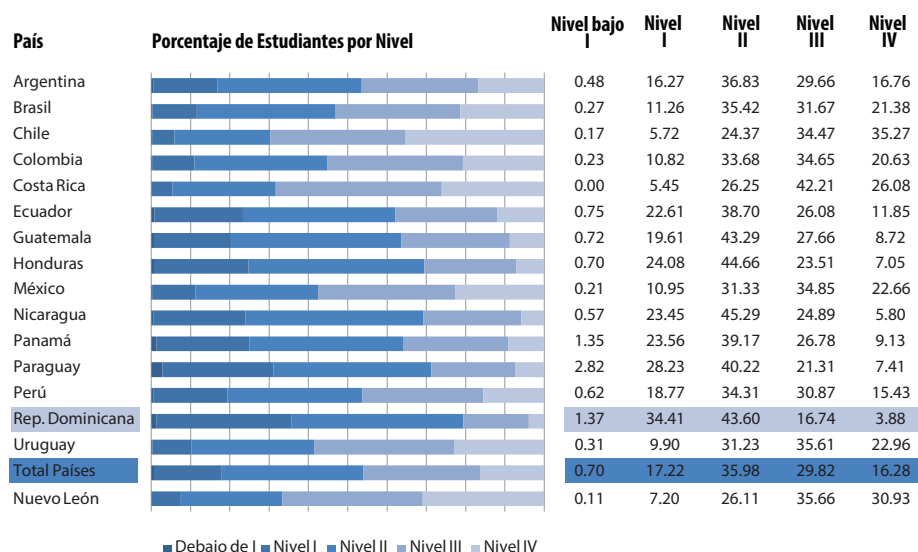
### Debajo de I

- En este nivel no se logran las habilidades exigidas por el nivel I.

## PORCENTAJE DE ESTUDIANTES DE 6º GRADO DE PRIMARIA POR NIVEL DE DESEMPEÑO EN LECTURA EN CADA PAÍS EN SERCE



## PORCENTAJE DE ESTUDIANTES DE 6º GRADO DE PRIMARIA POR NIVEL DE DESEMPEÑO EN LECTURA EN CADA PAÍS EN TERCE, CON NIVELES DE DESEMPEÑO DEFINIDOS EN SERCE



**Nota:** el Total países excluye a Honduras, que no forma parte de la muestra del análisis de comparabilidad SERCE- TERCE por no haber participado en el segundo estudio.

### 3er grado. Descripción de los niveles de desempeño de matemática

#### Nivel IV

- Reconocer la regla de formación de una secuencia numérica e identificar su enunciado.
- Resolver situaciones problemáticas en el campo multiplicativo que involucran una incógnita en uno de los factores o que requieren aplicar equivalencia entre medidas usuales de longitud.
- Identificar un elemento en un plano bidimensional y las propiedades de los lados de un cuadrado o rectángulo para resolver un problema.

#### Nivel III

- Resolver problemas en el campo multiplicativo o que incluyen una ecuación aditiva o que requieren dos operaciones.
- Resolver problemas en el campo aditivo con unidades de medida y sus equivalencias o que incluyen fracciones usuales.
- Reconocer la regla de formación de una secuencia gráfica o numérica aditiva para poder continuarla.
- Identificar elementos de figuras geométricas no usuales e interpretar distintos tipos de gráficos para extraer información y resolver problemas que implican operar con los datos.

#### Nivel II

- Reconocer la organización decimal y posicional del sistema de numeración y los elementos de figuras geométricas.
- Identificar un recorrido en un plano y la unidad de medida o el instrumento más apropiado para medir un atributo de un objeto conocido.
- Interpretar tablas y cuadros para extraer información y comparar datos.
- Resolver problemas en el campo aditivo o que requieren una multiplicación con sentido de proporcionalidad en el campo de los números naturales.

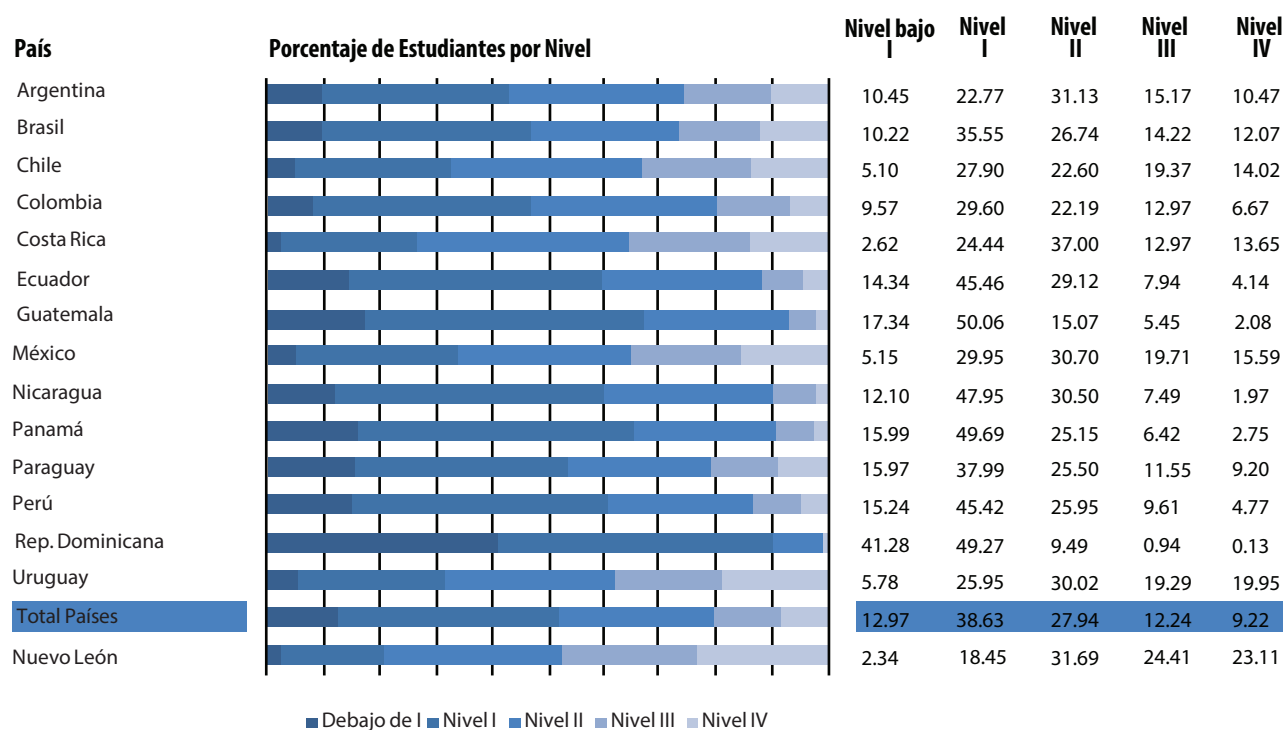
#### Nivel I

- Reconocer la relación de orden entre números naturales y las figuras geométricas usuales de dos dimensiones en dibujos simples.
- Localizar posiciones relativas de un objeto en una representación espacial.
- Interpretar tablas y gráficos para extraer información directa.

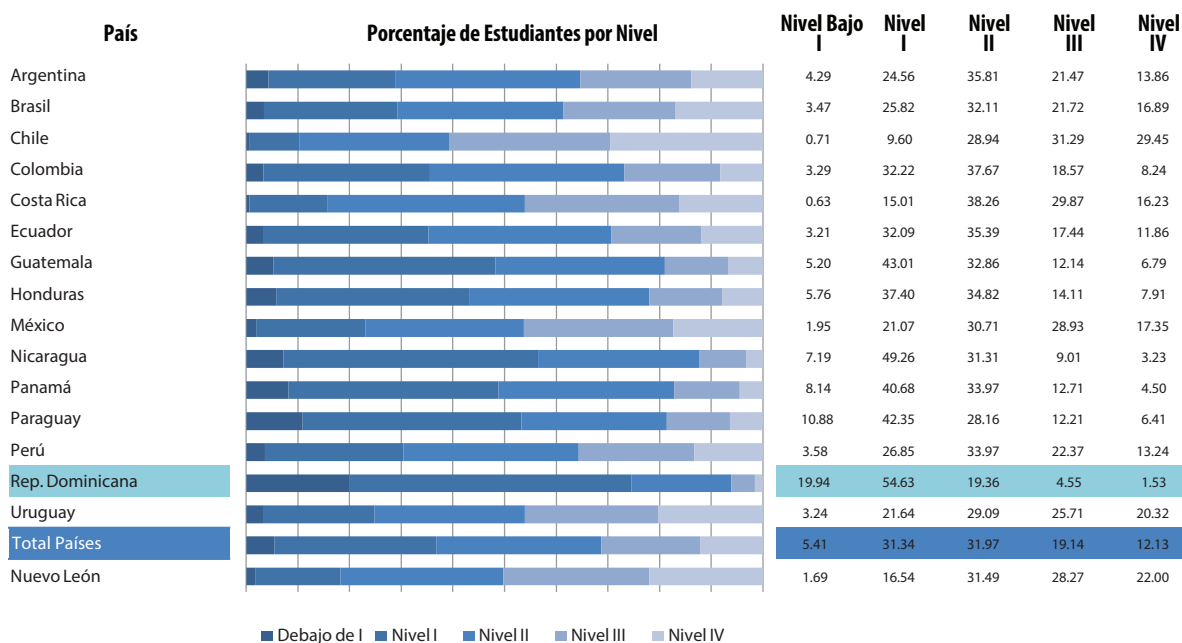
#### Debajo de I

- En este nivel no se logran las habilidades exigidas por el nivel I.

### PORCENTAJE DE ESTUDIANTES DE 3º GRADO DE PRIMARIA POR NIVEL DE DESEMPEÑO EN MATEMÁTICA EN CADA PAÍS EN SERCE



### PORCENTAJE DE ESTUDIANTES DE 3º GRADO DE PRIMARIA POR NIVEL DE DESEMPEÑO EN MATEMÁTICA EN CADA PAÍS EN TERCE, CON NIVELES DE DESEMPEÑO DEFINIDOS EN SERCE



**Nota:** el Total países excluye a Honduras, que no forma parte de la muestra del análisis de comparabilidad SERCE-TERCE por no haber participado en el segundo estudio.

## 6to grado. Descripción de niveles de desempeño de matemática

### Nivel IV

- Encontrar promedios y resolver cálculos, combinando las cuatro operaciones básicas en el campo de los números naturales.
- Identificar paralelismo y perpendicularidad en una situación real y concreta, y representar un porcentaje en forma gráfica.
- Resolver problemas que involucran propiedades de los ángulos de triángulos y cuadriláteros que integran áreas de diferentes figuras, o dos operaciones entre números decimales
- Resolver problemas que involucran el concepto de fracción.
- Hacer generalizaciones para continuar una secuencia gráfica que responde a un patrón de formación complejo.

### Nivel III

- Comparar fracciones y usar el concepto de porcentaje en análisis de información y en resolución de problemas que requieren calcularlo.
- Identificar perpendicularidad y paralelismo en el plano, así como cuerpos y sus elementos sin un apoyo gráfico.
- Resolver problemas que requieren interpretar los elementos de una división o equivalencia de medidas.
- Reconocer ángulos centrales y figuras geométricas de uso frecuente, incluido el círculo, y recurrir a sus propiedades para resolver problemas.
- Resolver problemas de áreas y perímetros de triángulos y cuadriláteros.
- Hacer generalizaciones que permiten continuar una secuencia gráfica o hallar la regla de formación de una secuencia numérica que responde a un patrón algo complejo.

### Nivel II

- Analizar e identificar la organización del sistema de numeración decimal posicional y estimar pesos (masas), expresándolos en la unidad de medida pertinente al atributo a medir.
- Reconocer figuras geométricas de uso frecuente y sus propiedades para resolver problemas.
- Interpretar, comparar y operar con información de diferentes representaciones gráficas.
- Identificar la regularidad de una secuencia que responde a un patrón simple.
- Resolver problemas aditivos en diferentes campos numéricos (naturales y expresiones decimales), incluidas fracciones de uso frecuente o equivalencia de medidas.
- Resolver problemas que requieren multiplicación o división o dos operaciones con números naturales o que incluyen relaciones de proporcionalidad directa.

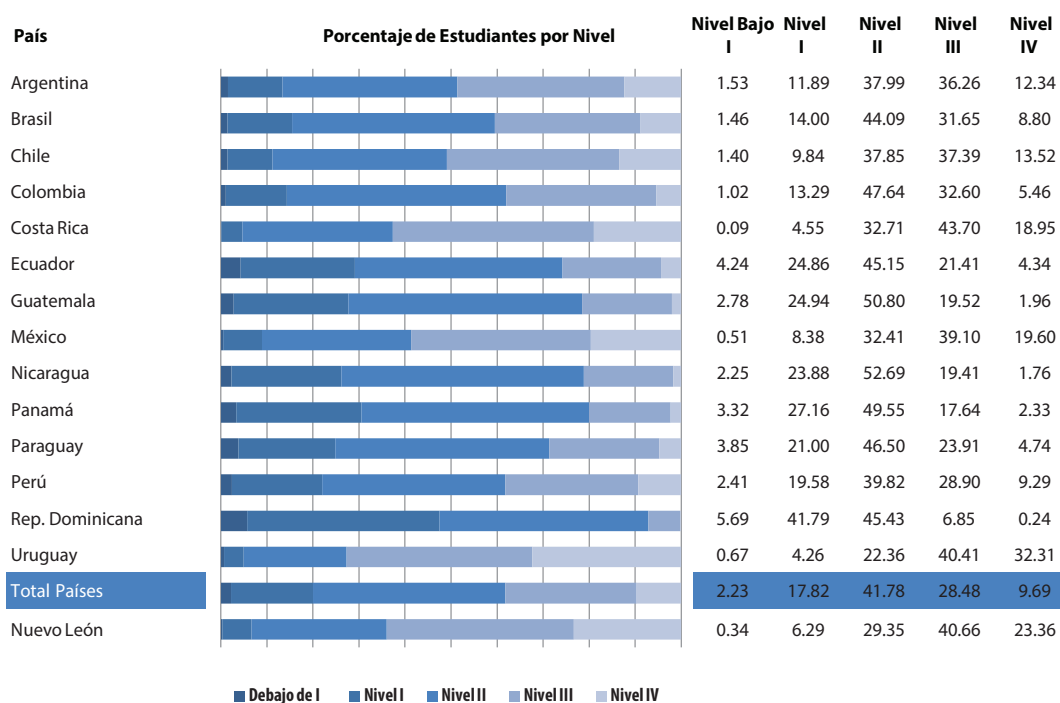
### Nivel I

- Ordenar números naturales de hasta cinco cifras y expresiones decimales de hasta milésimos.
- Reconocer cuerpos geométricos usuales y la unidad de medida pertinente al atributo a medir.
- Interpretar información en representaciones gráficas para compararla y traducirla a otra forma de representación.
- Resolver problemas que requieren una sola operación en el campo aditivo y en el campo de los números naturales.

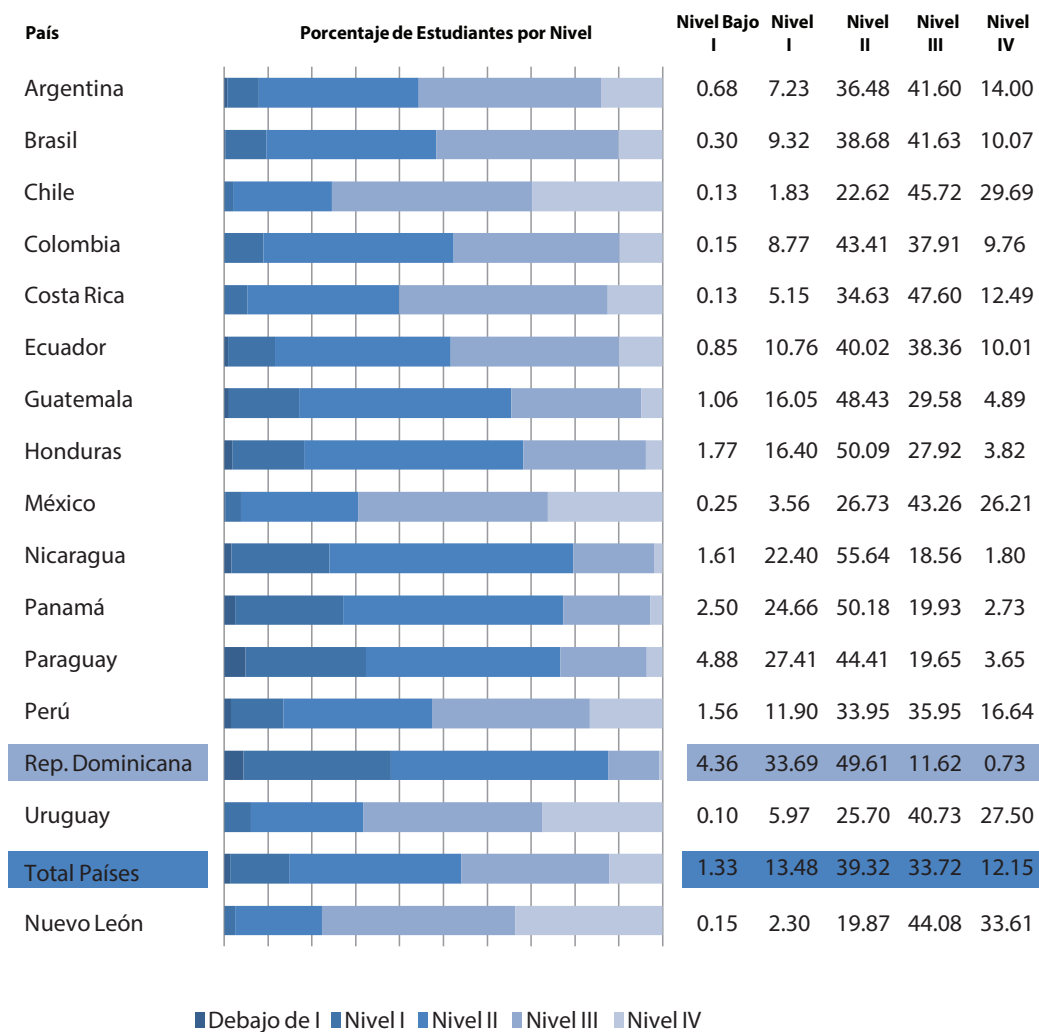
### Debajo de I

- En este nivel no se logran las habilidades exigidas por el nivel I.

**PORCENTAJE DE ESTUDIANTES DE 6º GRADO DE PRIMARIA POR NIVEL DE DESEMPEÑO EN MATEMÁTICA EN CADA PAÍS EN SERCE**



**PORCENTAJE DE ESTUDIANTES DE 6º GRADO DE PRIMARIA POR NIVEL DE DESEMPEÑO EN MATEMATICA EN CADA PAÍS EN TERCE, CON NIVELES DE DESEMPEÑO DEFINIDOS EN SERCE**



Nota: el Total países excluye a Honduras, que no forma parte de la muestra del análisis de comparabilidad SERCE- TERCE por no haber participado en el segundo estudio.



## 6to grado. Descripción de niveles de desempeño de ciencias

### Nivel IV

- Utilizar y transferir conocimientos científicos, que requieren alto grado de formalización y de abstracción, a distintos tipos de situaciones.
- Identificar los conocimientos científicos involucrados en una situación problemática planteada, que es más formal y se refiere a aspectos, dimensiones o análisis que pueden estar visiblemente más alejados del entorno próximo del estudiante.

### Nivel III

- Explicar situaciones cotidianas basadas en evidencias científicas, utilizar modelos descriptivos sencillos para interpretar fenómenos del mundo natural y plantear conclusiones a partir de la descripción de actividades experimentales.

### Nivel II

- Aplicar contenidos científicos aprendidos en el contexto escolar: comparar, ordenar e interpretar información presentada en formatos

diversos (tablas, cuadros, esquemas, imágenes), reconocer relaciones de causalidad y clasificar seres vivos de acuerdo con un criterio.

- Acceder a información presentada en distintos formatos, lo que exige destrezas de mayor complejidad para interpretar y tratar información.

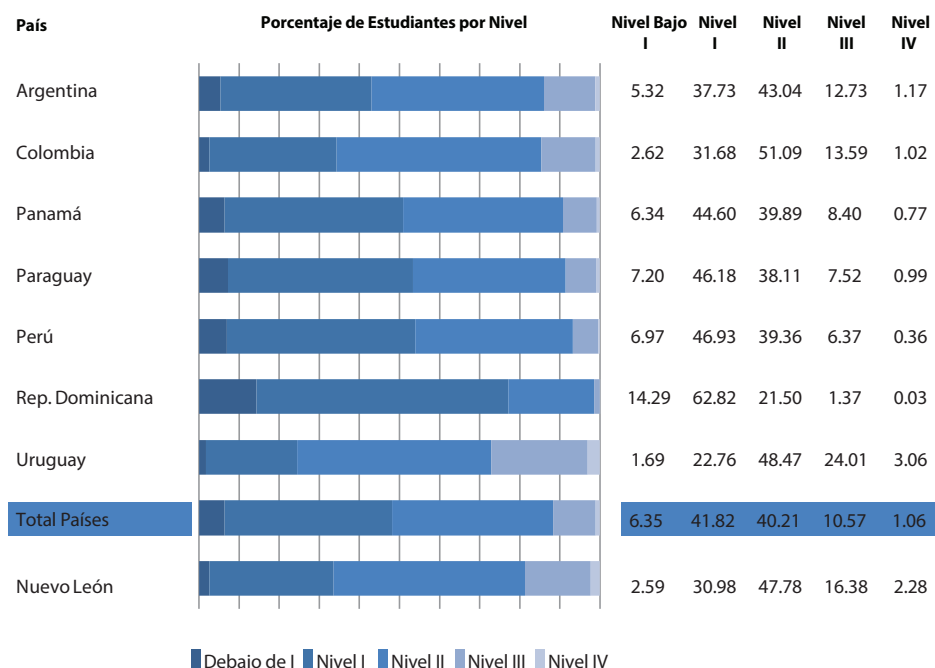
### Nivel I

- Relacionar conocimientos científicos con situaciones cotidianas próximas al entorno del estudiante.
- Explicar el mundo inmediato a partir de observaciones y experiencias propias, y desde ahí relacionarlas con el conocimiento científico adquirido, y utilizarlas en forma simple y lineal.
- Describir hechos concretos y simples, involucrando procesos cognitivos como recordar, evocar, identificar.

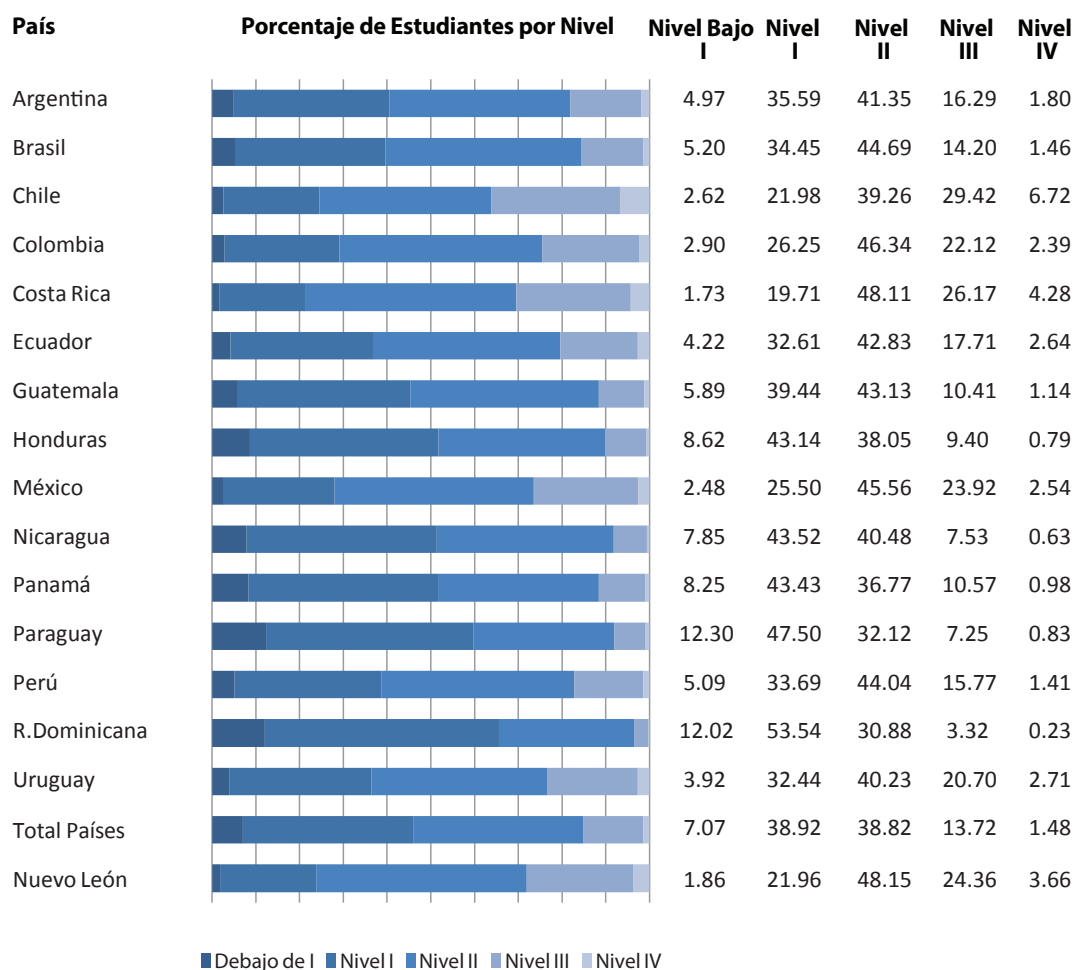
### Debajo de I

- En este nivel no se logran las habilidades exigidas por el nivel I.

**PORCENTAJE DE ESTUDIANTES DE 6º GRADO DE PRIMARIA POR NIVEL DE DESEMPEÑO EN CIENCIAS EN CADA PAÍS EN SERCE**



**PORCENTAJE DE ESTUDIANTES DE 6º GRADO DE PRIMARIA POR NIVEL DE DESEMPEÑO EN CIENCIAS EN CADA PAÍS EN TERCE, CON NIVELES DE DESEMPEÑO DEFINIDOS EN SERCE**



Nota: el Total países excluye a los países que no rinden esta prueba en SERCE, ya que no forman parte de la muestra del análisis de comparabilidad SERCE- TERCE por no haber participado en el segundo estudio.

En todas las áreas y grados los porcentajes de estudiantes de República Dominicana, ubicados en el nivel debajo de I, disminuyeron en relación al SERCE y aumentaron los porcentajes de estudiantes en el Nivel II, III y IV. En la siguiente tabla se muestra de forma más sintetizada:

Porcentaje de estudiantes de República Dominicana por niveles de desempeño en SERCE y TERCE

ASIGNATURAS	NIVELES DE DESEMPEÑO				
	Debajo 1	1	2	3	4
LEC 3º SERCE (2006)	31.38	46.73	18.04	3.29	0.56
LEC 3º TERCE (2013)	11.94	43.84	34.81	8.73	0.68
MAT 3º SERCE (2006)	41.28	49.27	8.49	0.84	0.13
MAT 3º TERCE (2013)	19.94	54.63	19.36	4.55	1.53
LEC 6º SERCE (2006)	4.08	47.84	37.5	9.19	1.39
LEC 6º TERCE (2013)	1.37	34.41	43.6	16.74	3.88
MAT 6º SERCE (2006)	5.69	41.79	45.43	6.85	0.24
MAT 6º TERCE (2013)	4.36	33.69	49.61	11.62	0.73
CIENCIA 6º SERCE (2006)	14.29	62.82	21.5	1.37	0.03
CIENCIA 6º TERCE (2013)	12.02	53.54	30.88	3.32	0.23

## Conclusión

- La República Dominicana tuvo mejores resultados en el TERCE que en el SERCE en todas las áreas y grados evaluados, mostrando avances significativos. Es uno de los países que tuvo mayor progreso en sus resultados. Por tanto se encuentra en el camino hacia la mejora.
- El país sigue presentando importantes desafíos; sus resultados están muy por debajo de la región en todas las áreas.
- Las niñas tuvieron mejor desempeño que los niños en lectura de 3er grado. En las demás áreas y grados no hubo diferencia significativa de género.
- La mayoría de los estudiantes se encuentra en los niveles de desempeño I y II. En todas las áreas y grados los porcentajes de estudiantes de República Dominicana ubicados en el nivel debajo de I disminuyeron en relación al SERCE y aumentaron los porcentajes de estudiantes en el Nivel II, III y IV.

## Qué está haciendo actualmente el MINERD para mejorar los aprendizajes

A continuación mencionamos algunas de las principales acciones que lleva a cabo el MINERD, que están más directamente vinculadas con la promoción de los aprendizajes.

- **Reforma curricular con enfoque de competencias**

Por mandato del Consejo Nacional de Educación se realiza la revisión y actualización del currículo en todos sus niveles con el fin de responder a las demandas de la sociedad dominicana y garantizar aprendizajes relevantes y pertinentes en los estudiantes. Tras un proceso participativo de elaboración en el año escolar 2013-2014 se implementa la nueva propuesta curricular del nivel inicial y del primer ciclo de primaria (1ro a 3ero) y se ha sometido a validación la propuesta del currículo del segundo ciclo de 4to a 6to grado de primaria.

- **Expansión del tiempo de instrucción a través de la Jornada Escolar Extendida**

Es un nuevo modelo educativo en el cual el estudiante permanece en el centro por 8 horas. La jornada escolar extendida busca garantizar una educación de calidad con equidad al tiempo que posibilita beneficios sociales que impactan a toda la comunidad. Esta jornada permite el desarrollo curricular y la atención a los talentos y capacidades de los estudiantes creando espacios diversos y dignos para el aprendizaje. Las escuelas de jornada extendida se han ido expandiendo significativamente desde el año 2013.

- **Atención integral a la primera infancia**

Busca crear las condiciones necesarias para un mejor desarrollo humano y social del país incluyendo a nuestros niños y niñas desde 0 a 4 años. Plantea la creación y ampliación de estancias infantiles iniciando en el 2013. Los niños y niñas que reciben una atención temprana de calidad están en mejores condiciones para enfrentar con éxito el reto escolar.

- **Política de apoyo a los primeros grados en alianza con PUCMM, POVEDA y OEI**

Con este programa se pretende fortalecer los aprendizajes en lectura, escritura y matemática, en los primeros grados de escolaridad, para optimizar el progreso de los niños y las niñas hacia las metas de aprendizaje previstas en el currículo. La política se centra en los grados de 1ro a 4to del Nivel Básico.

Aprovechando experiencias exitosas en el 2011 se hace alianza con tres instituciones reconocidas por su experiencia en el desarrollo de buenas prácticas educativas, estas son: PUCMM, OEI y POVEDA, a través de las cuales se desarrolla el componente principal de formación continua y acompañamiento dirigida a educadores/as, coordinadoras/res docentes, técnicos regionales y distritales y directores/as de Centros Educativos.

- **Estrategia de Formación Continua Centrada en la Escuela - INAFOCAM**

Esta estrategia promueve el desarrollo profesional de todos los docentes de un mismo centro educativo. La coordinación y acompañamiento compartidos entre una universidad experta y el distrito correspondiente, se dirigen a apoyar la implementación del plan de mejora del centro educativo, a partir de una línea de base por centro. En la actualidad, las universidades PUCMM e INTEC han iniciado el apoyo formativo en este año escolar 2014-15 a los 113 centros educativos de los distritos de Santo Domingo, 10-01 y 15-04 respectivamente, impactando la práctica de casi 5,000 docentes y más de 80,000 estudiantes. En el año 2015 la EFCCE incluirá tres distritos en las regionales de Santiago, Cotuí y Montecristi.

Mediante la EFCCE, la mejora de los indicadores de logro de los aprendizajes y de los procesos institucionales y pedagógicos, como resultado esperado, se fundamenta en el fortalecimiento creciente de tres procesos claves que el acompañamiento promueve: a) la capacidad del centro educativo para definir y eva-

luar sus propias metas; b) la competencia del sistema educativo para acompañar las innovaciones y apoyar el cambio educativo real; c) la articulación eficiente en el espacio distrital y del centro educativo de las diversas iniciativas externas que impactan en éste.

- **Escuela de Directores**

Tiene como objetivo formar y capacitar a los directores y líderes educativos para que desarrollen una gestión que impulse la transformación de los centros educativos. El SERCE mostró que el rol del director se asocia al desempeño de los estudiantes, de ahí la importancia de fortalecer el rol del director y capacitarlo de una manera novedosa. La Escuela de Directores surge en el 2011 como una alternativa de formación desde el MINERD y en este momento ya ha formado 8 cohortes (alrededor de 1600 directores).

- **Formación docente**

La formación inicial que coordina el INAFOCAM responde a la necesidad de mejorar las competencias profesionales, tanto del personal docente de nuevo ingreso como del personal docente en servicio. Los bachilleres que deciden estudiar la carrera de Educación son parte de los nuevos estándares consensuados en el país, los cuales implican, entre otros aspectos, dedicación a tiempo completo en horario regular, pruebas de ingreso, mayor carga académica en áreas disciplinares y titulación bajo concentraciones curriculares por nivel y ciclo educativo. INAFOCAM reconoce la excelencia académica y brinda incentivo para transporte, a fin de estimular la permanencia de los mejores estudiantes.

La formación del personal docente en servicio implica su permanente actualización y especialización en el área curricular en la que se desempeña, para promover aprendizajes auténticos en sus estudiantes y superar déficits de su formación previa. Todos los programas coordinados por INAFOCAM incorporan estrategias de nivelación en áreas disciplinares evaluadas con debilidades. La evaluación de las competencias de los docentes en formación impacta en la transferencia de lo aprendido hacia el aula, así como en la mejora del programa. Los estudios e investigaciones relacionadas refuerzan, además, la pertinencia de la oferta formativa que el país necesita.

- **Entrega de material didáctico y bibliotecas**

Centros educativos del Nivel Primario reciben recursos y materiales didácticos, así como formación sobre estrategias para su uso y cuidado. Las bibliotecas son esenciales para promover la cultura de la lectura.



Instituto Dominicano de Evaluación e  
Investigación de la Calidad Educativa

[www.ideice.gob.do](http://www.ideice.gob.do)